

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Andrezza Belota Lopes Machado

**Desenvolvimento dos talentos na infância:
Discursos das crianças, das famílias
e dos educadores**

**Desenvolvimento dos talentos na infância:
Discursos das crianças, das famílias e dos educadores**

Andrezza Belota Lopes Machado

UMinho | 2019

fevereiro de 2019



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Andrezza Belota Lopes Machado

**Desenvolvimento dos talentos na infância:
Discursos das crianças, das famílias
e dos educadores**

Tese de Doutoramento em Estudos da Criança
Especialidade em Psicologia do Desenvolvimento e da Educação

Trabalho efetuado sob a orientação do
Prof. Doutor Leandro da Silva Almeida
e da
Prof. Doutora Soraia Napoleão Freitas

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente tese. Confirmando que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.

Declaro, também, que tomei conhecimento integral do Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Universidade do Minho, 27 de fevereiro de 2019.

Nome completo: Andreza Belota Lopes Machado

Assinatura: Andreza Belota Lopes Machado

AGRADECIMENTOS

A jornada do doutoramento é um período ímpar em seus desafios para cada um de nós, doutorandos. Ao embarcarmos nessa viagem de construção profunda do conhecimento, conseguimos vencê-los e superar algumas barreiras emergentes porque temos pessoas que em muito contribuem para nosso sucesso, essencialmente, por comporem uma rede de suporte essencial para o alcance dos objetivos traçados, seja por ajudar a remover ou a driblar os possíveis obstáculos que surgem, seja por trocar ideias ou ampliar nossos saberes, seja apenas por nos ouvir ou “dar colo” nos momentos necessários... Enfim, cada pessoa que participou da minha vida nesse período, contribuiu à sua maneira para a concretização desse projeto de vida. Com certeza, sem essa preciosa rede de apoio esse sonho não seria possível, portanto, agradeço, sinceramente e carinhosamente a todos!

Alguns contributos fundamentais precisam de agradecimentos mais destacados, são eles:

Ao meu Pai Celestial, essencialmente, pois tudo foi possível por sua bondade e amor infinito. A Ele, toda honra, toda glória e meus sinceros agradecimentos pelo presente que é a vida e de todas as oportunidades a mim ofertadas.

Aos homens da minha vida, Henrique e Gabriel Henrique, esposo e filho, por estarem comigo por toda jornada trilhada, seja na compreensão das longas ausências, inclusive em programas de família, seja ao abrirem mão de suas vontades e planos para me apoiarem em todos os momentos e, por crerem no meu potencial.

Aos meus pais, Marco Antônio e Julia Belota, meus irmãos, tios e sobrinhos pelo incentivo contínuo, pela compreensão das ausências, por acreditarem no meu sonho e potencial, e pelo amor incondicional. À minha tia Elane, que me incentivou ao magistério. E, especialmente, à minha mãe e *best friend*, agradeço pela abnegação, companheirismo irrestrito e auxílio imensurável.

À minha sogra Maria Luiza, às minha cunhadas e cunhados, por todo o apoio e inventivo. Mas, especialmente, preciso agradecer à Andréa e ao José Cunha, que me acolheram, deram todo o suporte logístico, abriram sua casa e seus corações e, algumas vezes, mão de seu conforto, para nos receber em seu lar português, dando-nos muito amor, paciência e aconchego, realizando inúmeras viagens no trajeto Porto-Braga, sempre bem dispostos e solidários, para que eu trilhasse essa jornada. Saibam, vocês foram fenomenais! Grata.

Aos meus queridos, dedicados, inspiradores, sábios e pacientes orientadores, Prof. Doutor Leandro da Silva Almeida e Profa. Doutora Soraia Napoleão Freitas, fundamentais para o direcionamento dos estudos e aporte científico, assim como pelo encorajamento constante ao longo da jornada. Senti-me sempre acolhida e privilegiada por ter vocês ao meu lado. Desejo imensamente que este estudo faça jus às orientações recebidas e possa ser orgulho para vocês.

À amiga que as vivências do doutoramento me presentearam, Joana Casanova. Sua contribuição foi muito importante para as múltiplas aprendizagens e apoio na revisão final tese. Muito obrigada por sua parceria constante!

A todos os meus colegas do GEPEIAD (Grupo de Estudos e Pesquisas Educação Inclusiva e o Aprender na Diversidade – UEA/Brasil) e do GICAD (Grupo de Investigação sobre Cognição, Aprendizagem e Desempenho – UMinho/Portugal) que contribuíram, direta ou indiretamente às minhas aprendizagens.

Aos pais, às crianças, aos jovens e aos educadores, que aceitaram participar desse estudo. Vocês foram determinantes para a compreensão dos percursos e elementos conducentes para o desenvolvimento dos talentos em nível de excelência.

Aos Professores da UMinho, que durante o desenvolvimento dos componentes curriculares em muito contribuíram para o nosso crescimento. E, ao colega Jeferson Jurema, que nos apresentou o programa de doutoramento com essa equipe maravilhosa.

Aos colegas da turma de doutoramento de Manaus, em especial, às companheiras da “Casa das 7 Mulheres”, espaço onde o amor, a acolhida, a parceria, as longas noites de estudo, os debates, as refeições e lanches da madrugada partilhados foram muito importantes. Vocês fizeram a diferença na reenergização do processo! Destaco o papel essencial da ‘mamily’ de todas, Julia Belota, nosso esteio nesse lar, e às amigas, Kelly Souza e Vilma Mourão, parceiras, confidentes e apoiadoras em todos os momentos.

Aos colegas do Colegiado de Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas - UEA, que me apoiaram nesse investimento dos estudos de doutoramento e, em especial, minha amiga, Joab Grana, que não apenas aceitou assumir minhas disciplinas no ano em que estive liberada das minhas atividades docentes para o estudo, como também sempre me incentivou em todo o processo. À Eglê Wanzeler que, enquanto diretora da Escola Normal Superior e amiga, não mediu esforços para contribuir com as condições necessárias para a realização dos estudos. Aos meus queridos alunos, pelo incentivo e desafios lançados no processo.

Aos Magníficos Reitores da UEA, Prof. José Aldemir Oliveira, primeiro reitor a me liberar para as atividades em Portugal e, nosso reitor atual, Prof. Dr. Cleinaldo Costa, que sempre que necessário, me apoiaram, garantindo a liberação das atividades laborais em prol do desenvolvimento das atividades relativas aos estudos de doutoramento.

Aos meus auxiliares na logística das atividades e dinâmicas do cotidiano, Branca e Pedrinho, pois o apoio de vocês foi significativo, principalmente nos cuidados com meu presente mais precioso, meu filho amado, Gabriel Henrique.

A todos aqueles que contribuíram direta e indiretamente para o alcance do sonho na concretização desse trabalho, mas que não foram nominalmente citados aqui, meramente por questões de espaço físico da versão escrita da tese. Sintam-se contemplados... Muito, muito obrigada a todos!

DEDICATÓRIA

*Aos amores da minha vida,
Meus pais, Julia e Marco Antônio, que sempre me ensinaram que o sonho pode se tornar realidade se acreditarmos nele e “correremos atrás”, agirmos em prol de alcançá-lo, bem como, por sempre me incentivarem a lutar e a superar qualquer obstáculo, pois ele não deve ser motivo de parada, apenas nos exige repensar as estratégias e o trajeto para alcançar nossos objetivos de vida;
Ao meu esposo, Henrique Machado, pelo incentivo, suporte, palavras para reflexão, dedicação, por não me deixar abater, compreensão e amor;
Ao meu filho, Gabriel Henrique, amor da minha vida e meu melhor presente, além de desafio constante no pensar de uma educação desafiadora, respeitadora das diferenças e promotora dos talentos.*

À cada criança, jovem e adulto com característica de Sobredotação e às suas famílias e educadores. Espero que esse estudo possa contribuir para o reconhecimento, valorização e o desenvolvimento dos talentos nos múltiplos contextos educativos, tendo como foco o respeito e a inclusão das individualidades por meio das respostas educativas diferenciadas.

*Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.
Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo.
Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-
los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser
pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo.
Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros
em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas
não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser
ensinado. Só pode ser encorajado.*

Rubem Alves

Desenvolvimento dos talentos na infância: Discursos das crianças, das famílias e dos educadores

RESUMO

O presente estudo se propõe investigar os percursos para o desenvolvimento dos talentos na infância, considerando essencialmente as percepções da criança, enquanto autora da sua própria história; seus pais ou responsáveis e seus professores ou tutores, enquanto agentes fundamentais no suporte dos processos conducentes à expressão de excelência dos talentos. Historicamente a humanidade demonstra interesse na expressão extraordinária dos talentos humanos, seja por proporcionar contribuições significativas à evolução da sociedade, ou por representar um desafio para as ciências humanas e sociais a compreensão de como ocorrem as altas capacidades ou o desempenho superior de alguns indivíduos. Sendo assim, analisamos os percursos de desenvolvimento dos talentos e dos desempenhos de excelência de 9 crianças e adolescentes, nas áreas acadêmica, artística e desporto, para os quais foi necessário ouvir, além das crianças, um representante da família e os educadores que fazem parte dos contextos de suporte ao seu desenvolvimento. O estudo tomou os seguintes objetivos específicos: (i) Analisar os percursos conducentes ao desenvolvimento do talento e da excelência na infância, na concepção da criança, dos pais ou responsáveis e dos educadores/técnicos; (ii) Reconhecer o papel das variáveis pessoais e dos contextos que convergiram para explicar o percurso de expressão da excelência do talento das crianças nas áreas acadêmicas, artísticas e do desporto; (iii) Avaliar se as crianças que apresentam desempenho de excelência na expressão do seu talento, seja na área acadêmica, artística ou do desporto, têm indicadores de sobredotação; e, (iv) Refletir sobre o papel do reconhecimento/identificação do talento dos sujeitos para a criação das oportunidades para o desenvolvimentos dos talentos a um nível de excelência. Para seu alcance, optamos pelo estudo de caso, numa perspectiva sociohistórica e qualitativa. Realizamos 29 entrevistas, distribuídas por 3 grupos: A – 9 crianças; B – 9 pais; e, C – 11 Educadores e Técnicos. A par de uma entrevista semiestruturada com todos os grupos, outros instrumentos foram específicos para cada grupo: Grupo A: Questionário de Autonegação e Nomeação pelos colegas e, Questionário para Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação – Alunos (QIIAHS - A); Grupo B - Questionário para Identificação de indicadores de Altas Habilidades/Superdotação – Responsáveis (QIIAHS - R); e, Grupo C - Lista de Verificação de Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação (LIVIAHS), Questionário para Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação – Professores (QIIAHS-Pr). Os resultados obtidos, à luz da triangulação e análise dos dados coletados com todos os sujeitos participantes do estudo, apontam que todas as crianças e adolescentes sinalizados para o estudo apresentam características de sobredotação, além de que todas as crianças das áreas artísticas e do desporto apresentaram também excelência acadêmica, e as crianças e jovens na área acadêmica também se destacam na área artística. As informações quanto a outras áreas de talento das crianças, distintas às áreas para as quais foram indicadas para o estudo, se destacaram nas vozes das mães e/ou dos educadores. Os dados sugerem a necessidade de repensar o currículo das escolas brasileiras pois não promove a flexibilização necessária para se atender às necessidades educativas especiais dos alunos com altas capacidades, gerando vivências de exclusão, discriminação, tédio e subdesempenho, em contramão de uma educação na perspectiva inclusiva.

Palavras-Chave: Sobredotação, Excelência, Desenvolvimento do Talento, Inteligência, Educação Inclusiva.

Talent development in childhood: Discourses of children, families and educators

ABSTRACT

The present study proposes to investigate the paths for the development of talents in childhood, considering essentially the perceptions of the child, as the author of his own history; their parents or guardians and their teachers or tutors, as fundamental agents in the support of processes leading to the expression of excellence of the talents. Historically mankind has shown an interest in the extraordinary expression of human talents, either by providing meaningful contributions to the evolution of society, or by posing a challenge to the human and social sciences to understand how the high capabilities or superior performance of some individuals occurs. In this way, we analyze the paths of development of the talents and the excellence performances of 9 children and young people, in the academic, artistic and sports areas, for whom it was necessary to listen, besides the children, a representative of the family and the educators who make depart of the contexts supporting its development. The study had the following specific objectives: (i) To analyze the paths leading to the development of talent and excellence in childhood, in the conception of the child, the parents or guardians and the educators / technicians; (ii) To recognize the role of personal variables and contexts that have converged to explain the path of expressive excellence of children's talent in academic, artistic, and sports fields; (iii) Evaluate whether gifted children excel at expressing their talents, whether in the academic, artistic or sports fields, have indicators of giftedness; and (iv) Reflect on the role of the recognition / identification of the talent of the subjects to create the opportunities for the development of the talents at the level of excellence. To reach it, we chose the case study from a socio-historical and qualitative perspective. We conducted 29 interviews, distributed in 3 groups: A - 9 children; B - 9 parents; and, C - 11 Educators and Technicians. In addition to a semistructured interview with all groups, other instruments were specific to each group: Group A: Questionnaire for Autonomy and Nomination by Colleagues and Questionnaire for Identification of Indicators of High Abilities / Students - giftedness (QIIAHSD - A); Group B - Questionnaire for Identification of Indicators of High Abilities / Qualification - Responsible (QIIAHSD - R); and, Group C - Higher Abilities / Gifted Indicator Identification Checklist (LIVIAHSD), Questionnaire for Identifying Indicators of High Abilities / Teacher Giftedness (QIIAHSD-Pr). The results obtained, in the light of the triangulation and analysis of the data collected with all the subjects participating in the study, point out that all the children and young people signaled for the study have characteristics of giftedness, besides that all the children of the artistic and sports areas presented also academic excellence, and the children and young people in the academic area also excel in the artistic area. Information on the other children's areas of talent, distinct from the areas for which they were indicated for the study, stood out in the voices of mothers and / or educators. The data suggest the need to rethink the curriculum of Brazilian schools because it does not promote the necessary flexibility to meet the special educational needs of students with high capacities, generating experiences of exclusion, discrimination, boredom and underdevelopment, as opposed to education in an inclusive perspective.

Keywords: Giftedness, Excellence, Talent Development, Intelligence, Inclusive Education.

INDICE

AGRADECIMENTOS	v
RESUMO.....	xi
ABSTRACT	xiii

INTRODUÇÃO	19
-------------------------	-----------

CAPÍTULO 1 - COMPREENDENDO A SOBREDOTAÇÃO	25
--	-----------

1.1. Introdução	25
1.2. Sobredotação: perspectiva histórica do conceito	26
1.3. Dos primórdios do conceito e da hegemonia dos testes de inteligência	26
1.4. O olhar multidimensional da inteligência e da sobredotação	31
1.5. Sobredotação no contexto Brasileiro: o conceito e as diretrizes para o atendimento.....	39
1.6. Considerações Finais	45

CAPÍTULO 2 - IDENTIFICAÇÃO E RESPOSTAS EDUCATIVAS	49
--	-----------

2.1. Introdução	49
2.2. Identificação dos sujeitos com sobredotação: características, processos e teorias	49
2.3. Identificação: diferentes perspectivas teóricas.....	63
2.4. Possibilidades de desenvolvimento dos talentos por meio da educação	72
2.5. Atenção educativa às pessoas com sobredotação na perspectiva da Educação Inclusiva: um olhar sobre a realidade brasileira	76
2.6. Alternativas de intervenção educativa junto de alunos com sobredotação.....	83
2.7. Considerações Finais	92

CAPÍTULO 3 - EXCELÊNCIA HUMANA: CONCEITOS E DESENVOLVIMENTO.....	95
---	-----------

3.1. Introdução	95
3.2. Excelência com enfoque na sobredotação	97
3.3. Excelência com enfoque na expertise ou perícia	104
3.4. Variáveis pessoais e contextuais de desenvolvimento dos talentos e da excelência.....	111
3.5. Considerações Finais	115

CAPÍTULO 4 - METODOLOGIA DO ESTUDO EMPÍRICO.....	117
---	------------

4.1. Introdução	117
4.2. Justificação do estudo	117

4.3.	Objetivos do Estudo	120
4.4.	Paradigma e o método da pesquisa	121
4.5.	Situando o estudo: o <i>lócus</i> da pesquisa.....	124
4.6.	Sujeitos da pesquisa	125
4.7.	Critérios de inclusão e exclusão dos participantes.....	128
4.8.	Estudo de caso como opção metodológica	129
4.9.	Procedimentos de recolha e análise dos dados	130
4.10.	Metodologia de análise dos dados.....	137
4.11.	Aspectos éticos da pesquisa	141
4.12.	Considerações Finais.....	142
CAPÍTULO 5 - DESENVOLVIMENTO DOS TALENTOS: APRESENTAÇÃO DOS DADOS EMPÍRICOS SOBRE AS TRAJETÓRIAS DE EXCELÊNCIA ..		145
5.1.	Introdução	145
5.2.	Breve apresentação dos sujeitos principais do estudo	146
5.3.	Considerações Finais	215
CAPÍTULO 6 - ANALISANDO OS RESULTADOS DO ESTUDO.....		217
6.1.	Introdução	217
6.2.	Categoria 1: Processos de Identificação dos Sujeitos	218
6.3.	Categoria 2 - Suportes e contextos para o desenvolvimento dos talentos	227
6.4.	Categoria 3: Características dos sujeitos X sobredotação	237
6.5.	Categoria 4: Percursos para a Excelência	239
6.6.	Considerações Finais	242
CONCLUSÃO.....		245
REFERÊNCIAS		253
ANEXOS		277
Anexo A: Documento de Aprovação da Pesquisa pelo Comitê de Ética – Plataforma Brasil		
Anexo B: Modelos dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido utilizado com os pais/responsáveis/educadores/técnicos		
Anexo C: Modelo do Termo de Assentimento utilizado com as Crianças		
Anexo D: Modelo Padrão da Entrevista Semiestruturada realizada com os Participantes		

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Identificação das Crianças.....	126
Tabela 2 - Identificação das Mães	127
Tabela 3 - Identificação dos Educadores/Técnicos	127
Tabela 4 - Distribuição dos Instrumentos de Coleta de Dados por Grupos de Sujeitos	133
Tabela 5 - Organização do Guião de Entrevista por Objetivos	135
Tabela 6 - Grelha de Análise de Conteúdo Inicial.....	140
Tabela 7 - Características Gerais (n=12)	194
Tabela 8 - Liderança (n=5)	195
Tabela 9 - Habilidades Acima da Média (n=12)	196
Tabela 10 - Criatividade (n=15)	197
Tabela 11 - Comprometimento com a Tarefa (n=13).....	198

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – O Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento –DMGT 2.0(Gagné, 2018)	99
Figura 2 – Modelo de Desenvolvimento da Expertise (Matos, 2011, p. 19).....	109
Figura 3 – Mapa do estado do Amazonas.....	124

INTRODUÇÃO

A educação no século XXI se caracteriza por amplos desafios no que concerne à evolução do conhecimento, assim como rompe barreiras e pressupõe uma consciência global, autonomia, criticidade, criatividade e capacidade de resolução dos problemas nos contextos em a pessoa está inserida. Com isso, refletir sobre os processos educacionais deste século é adentrar numa perspectiva que se confronta com a complexidade de desafios para contemplar a diversidade dos sujeitos, que garanta a acessibilidade, a equidade e atenda às demandas da sociedade na era do conhecimento para formar com excelência para a vida. Ao mesmo tempo precisamos ter em vista uma educação humanizadora que respeite e valorize as diferenças, bem como reconheça os indivíduos por sua singularidade de desenvolvimento e aprendizagem, devendo essa singularidade ser contemplada nos processos pedagógicos.

Nesse estudo, dentre a diversidade de pessoas presentes nas salas de aula, focamos nosso olhar para os indivíduos com características de sobredotação, que na realidade brasileira, *locus* da nossa pesquisa empírica, está incluído no grupo de educandos a serem contemplados pela modalidade de educação especial. E, no contexto das práticas pedagógicas caracterizadas por contrastes significativos, os diversos estudos consultados na literatura apontam, de um lado, para uma orientação nacional focada no desenvolvimento de uma educação alicerçada no paradigma educacional de suporte, que visa a inclusão socioeducativa, onde todos, independentemente de sua condição socioeconômica, cor, raça, credo ou nível de desenvolvimento biopsicológico, precisam ter garantidos seus direitos, com igualdade de oportunidades. No entanto, essa inclusão nem sempre ocorre concretamente.

Isso porque, temos uma realidade socioeducacional onde as pessoas com necessidades educativas especiais, seja por dificuldades no processo de aprendizagem ou por ter capacidade cognitiva elevada, ficam à margem do processo educativo, essencialmente, por não corresponderem a um ‘padrão’, a um ‘nivelamento’ dos sujeitos em razão de conhecimentos, habilidades e competências estabelecidas como básicas para o ano escolar no qual estão matriculados. Assim, vivem situações de exclusão no processo educacional todos aqueles que estão abaixo ou acima dessa média ou padrão estabelecido como ‘desenvolvimento normal’, concepção esta que nega a essência humana, a

unicidade e a diferença, inerente aos sujeitos. Essa ainda é a realidade, no Brasil, para milhares de crianças, jovens e adultos, dentre as quais destacamos os alunos talentosos ou com sobredotação.

Frente ao exposto, trazemos nesse estudo a realização de nove estudos de caso de crianças e jovens que apresentam desempenho de excelência nas áreas acadêmica, do desporto e artística, além de trazerem no seu bojo de desenvolvimento, características de sobredotação, que muitas vezes passaram despercebidas no contexto escolar. Importa destacar que o objetivo geral desse estudo foi compreender os percursos conducentes para o desenvolvimento dos talentos na infância. Para tanto, foi fundamental conhecer as histórias de vida e os processos pessoais e únicos vividos por cada sujeito participante da pesquisa, seja a partir do olhar da criança, da família ou dos educadores que estão ou estiveram diretamente envolvidos nos processos conducentes ao desenvolvimento dos talentos.

O interesse pessoal para o desenvolvimento do estudo nesta temática foi motivado pelas experiências vivenciadas em nossa prática profissional de 23 anos como educadora na área de educação especial, seja como professora de escolas e classes especiais, seja como assessora pedagógica atuando na formação de professores nas redes públicas de ensino da cidade de Manaus. Neste contexto a identificação e o atendimento educacional dos educandos com sobredotação na rede de ensino é quase inexistente, assim como os processos de formação de professores com foco nessa temática. Considerando o paradigma educacional vigente no Brasil ser o da educação inclusiva, disponibilizando por meio dessas redes de ensino os atendimentos educacionais especializados para os alunos com necessidades educativas especiais, muitas foram as indagações que realizamos quanto à escassa oferta desse atendimento para os alunos com indicadores de sobredotação, visto ter apenas uma sala de recursos na Secretaria Municipal de Educação – SEMED e um Núcleo de Atendimento na Secretaria de Estado da Educação – SEDUC para atender esses alunos. Outro fator de destaque é que no Censo Escolar de 2015 foram identificados apenas 42 alunos com sobredotação no estado do Amazonas (Brasil, 2016), reflexo do escasso processo de identificação nesse estado brasileiro, mas que não foge ao perfil do Brasil, considerando os dados registrados no Censo Escolar. Essa escassez fica evidente se considerarmos que em torno de 3 a 10% da população escolar tem inteligência acima média e uma diversidade de talentos em múltiplas áreas (Almeida & Rocha, 2018).

Além disso, no que se refere à área da excelência humana, constatamos uma inexistência na realidade brasileira, de estudos ligados à área da sobredotação, sendo os estudos sobre excelência vinculados à área de administração ou a escolas de excelência, não sendo identificado nenhum estudo relativo à excelência humana. Por tudo isso, nasceu o interesse pelo estudo, na busca por compreender os fatores e percursos conducentes ao desenvolvimento dos talentos e da excelência humana.

Dessa forma, para compreender os processos conducentes ao desenvolvimento dos talentos na infância, partimos das seguintes questões norteadoras: (i) Quais as concepções científicas de sobredotação e como elas influenciam diretamente na forma de perceber, compreender e contribuir para o processo de desenvolvimento dos talentos de cada sujeito com sobredotação? (ii) Quais as características que mais se destacam no comportamento das pessoas com sobredotação? (iii) Qual a relevância da atenção educativa para as pessoas com características de sobredotação, considerando a perspectiva da educação inclusiva? (iv) Quais os processos conducentes ao desenvolvimento dos talentos humanos e para o desempenho de excelência em alguma área do conhecimento?

Vale destacar que o termo talento, neste estudo, é compreendido como sinônimo de sobredotação. Além disso, importa considerar que, falar em sobredotação é aceitar e respeitar as diferenças humanas. Na lógica de uma educação inclusiva, destacamos o respeito pela diversidade, devendo esta ser considerada e valorizada em todos os processos inerentes à atenção educativa proporcionada aos educandos. Partindo do princípio básico do direito e da valorização da diferença, a educação precisa garantir oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem com equidade para atender às singularidades de cada aluno, isso porque é um direito inalienável e universal de todos os escolares. Mas, reconhecemos que esse direito nem sempre é suficientemente assegurado às pessoas que mais se afastam de um padrão médio em termos fisiológicos, cognitivos e afetivos, como é o caso das pessoas com sobredotação e também das pessoas com alguma deficiência ou transtorno do desenvolvimento. No caso das pessoas com sobredotação, especificamente na realidade educacional brasileira, fazem parte dos menos contemplados em seus direitos, seja pelo desconhecimento social ou visão estereotipada da área, o que dificulta sobremaneira o reconhecimento de suas características e comportamentos de sobredotação, seja pela carência de serviços para as respostas

educativas de acordo com as necessidades de desenvolvimento desses alunos ou, ainda, pela insuficiência de políticas públicas para sua educação.

Frente à relevância e para garantir a amplitude dos estudos visando o alcance dos objetivos propostos, apresentamos a organização desta tese, composta tanto por capítulos de revisão de literatura, como por capítulos que apresentam e analisam os dados do estudo empírico.

O primeiro capítulo tem como objetivo apresentar uma abordagem conceitual da sobredotação, trazendo a perspectiva histórica do conceito, apresentando as múltiplas definições de inteligência que determinaram as concepções de sobredotação, trazendo desde a premissa de que a inteligência é uma fenômeno unidimensional, imperante na primeira metade do Século XX, de base monolítica, associada à aptidão mental e à sua avaliação por meio dos testes padronizados de inteligência, até à perspectiva multidimensional da inteligência, predominante a partir da segunda metade do Século XX até aos dias atuais, promovendo um conceito mais dinâmico de sobredotação e assumindo esta como a confluência de várias características psicológicas, susceptíveis de serem desenvolvidas através de contextos educativos favoráveis. Comprovou-se, ao longo deste Capítulo, que não há uma linearidade nos estudos relativos à inteligência e à sobredotação, havendo dissonâncias entre os autores e as suas propostas na área, o que se reflete diretamente em dificuldades para o reconhecimento dos sujeitos com sobredotação e na implementação de medidas educacionais adequadas às suas características.

O segundo capítulo tem como objetivo abordar os processos de identificação e das respostas educativas mais significativas para atender às suas necessidades específicas de desenvolvimento e aprendizagem das pessoas com sobredotação, visto que ter acesso a uma educação inclusiva e que atenda e desenvolva as suas capacidades acima da média é um direito elementar, garantido tanto nos documentos internacionais como na legislação brasileira, desde a Constituição Federal. Dessa forma, o capítulo traz as provisões educativas para os alunos com sobredotação, refletindo sobre as diferentes medidas educativas propostas na literatura da área para atender às suas necessidades educativas no contexto de uma escola inclusiva e alicerçada nos quatro pilares da educação, nomeadamente, o aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

O terceiro capítulo aborda a temática da excelência humana, trazendo os múltiplos conceitos relativos às concepções teóricas explicativas da excelência com os enfoques: na sobredotação, na *expertise* ou perícia, e na sabedoria. Traz, ainda, a reflexão sobre as variáveis pessoais e contextuais que contribuem para o desenvolvimento dos talentos e da excelência.

O quarto capítulo descreve os procedimentos metodológicos da nossa investigação, onde apresentamos e fundamentamos as opções metodológicas adotadas para a realização do estudo empírico desta tese, clarificamos os objetivos da investigação, explicitamos os critérios de seleção dos sujeitos participantes dos estudos, as variáveis consideradas e os instrumentos usados para a recolha dos dados, além de descrevemos as características dos sujeitos da pesquisa e os procedimentos utilizados para o tratamento dos dados nesse estudo.

No quinto capítulo apresentamos os dados relativos aos percursos conducentes ao desenvolvimento dos talentos e dos desempenhos de excelência em cada um dos nove estudos de caso realizados. Nesta apresentação tomamos, tanto a perspectiva das crianças, como também da sua família e dos seus educadores, sendo possível perceber os pontos convergentes e divergentes nesses diferentes olhares.

O sexto capítulo tem como objetivo analisar os dados apresentados no capítulo anterior, a partir de quatro categorias emergentes do estudo, a saber: Categoria 1 - *Processos de Identificação dos Sujeitos*, que teve como subcategoria emergente: Invisibilidade na escola X Identificação do talento; Categoria 2 - *Suportes e Contextos de Resposta para o desenvolvimento dos Talentos*, teve como subcategorias emergentes: (i) Bullying, discriminação e exclusão X Aceitação do grupo e respeito às singularidades; e, (ii) Currículo X Desenvolvimento dos talentos; Categoria 3: *Características dos Sujeitos X Sobredotação*; e, Categoria 4 - *Percursos para a Excelência*, teve como subcategorias emergentes: (i) Oportunidades X Desenvolvimento dos talentos; e, (ii) Características de Personalidade e Autorregulação X Desenvolvimento dos talentos. Destacamos que essas categorias e subcategorias serviram de base para a confirmação da tese defendida neste estudo de que, para que os sujeitos possam alcançar um desempenho de excelência e o desenvolvimento dos seus talentos nas diferentes áreas, é fundamental, nas suas trajetórias de aprendizagem, desenvolvimento e realização, a confluência das variáveis pessoais e contextuais, sendo indispensável o papel dos sujeitos significativos. Neste grupo dos “sujeitos significativos” incluímos a família, os educadores, os colegas e

demais sujeitos colaboradores, ou seja, pessoas relevantes no suporte para o reconhecimento dos talentos e para a geração de oportunidades e vivências estimuladoras nas diferentes áreas de interesse dos sujeitos promovendo o desenvolvimento de suas habilidades e competências.

Por fim, na conclusão, sistematizamos a informação relativa ao componente teórico e ao componente empírico desta tese de doutoramento. Apontamos, à luz dos condicionantes relativos a este tipo de estudo, algumas limitações que podem ser apontadas, acreditando que as mesmas são importantes para orientar futuros estudos. Mencionamos, ainda, algumas reflexões para futuras pesquisas tanto ao que se refere aos processo de identificação e atendimento educacional diferenciado para a contemplação das necessidades de desenvolvimento e aprendizagem, na perspectiva da educação inclusiva, de alunos com altas capacidades, como também a necessidade de repensar o currículo e as práticas pedagógicas, na perspectiva da escola deixar de ser o espaço apenas para reproduzir as respostas prontas, passando a ser o espaço das perguntas, das análises proativas e criativas em prol da resolução de problemas e da autoria de pensamento, dando asas, liberdade aos sujeitos para a construção dos seus saberes e fazeres.

CAPÍTULO 1 - COMPREENDENDO A SOBREDOTAÇÃO

As pessoas que marcaram a história por suas contribuições ao conhecimento e à cultura não são lembradas pelas notas que obtiveram na escola ou pela quantidade de informações que conseguiam memorizar, mas sim pela qualidade de suas produções criativas, expressas em concertos, ensaios, filmes, descobertas científicas, etc. (Renzulli & Reis, 1986).

1.1. Introdução

Este capítulo introduz nosso estudo, refletindo sobre quem são as pessoas com capacidade intelectual muito acima da média, dentre outras características que se destacam em seu desenvolvimento. Neste trabalho, utilizamos o termo “sobredotação” na descrição do fenômeno que explica as capacidades intelectuais acima da média, pois é a designação usada em Portugal, país onde apresentamos e defendemos esta tese, reconhecendo que existem outras terminologias ou conceitos para descrevê-lo. A transformação dos conceitos coincide com o processo evolutivo do constructo da inteligência, e nesse sentido abordamos os estudos referentes aos primórdios do conceito de sobredotação tomando como referência a concepção unidimensional, focalizada na medida da inteligência por meio dos testes padronizados de Q.I. (quociente de inteligência), progredindo para a concepção multidimensional da inteligência e da sobredotação.

Partindo dessas premissas, este capítulo pretende responder às seguintes questões: Quem são as pessoas com sobredotação?; e, Qual a perspectiva conceitual de sobredotação norteadora da legislação e das políticas públicas orientadoras para o atendimento educacional desses sujeitos, que compõem o público-alvo da modalidade de educação especial no Brasil? Na análise e síntese da literatura para responder a estas questões estivemos atentos à produção internacional, principalmente porque definir sobredotação é uma tarefa complexa, por se tratar de um fenômeno multidimensional e multifacetado, que envolve construtos psicológicos a partir de um conjunto de traços ou características de uma pessoa, como resultado da confluência de muitos fatores, incluindo habilidades gerais e específicas, criatividade, fatores da personalidade, interesse, oportunidades, educação e recursos contextuais oferecidos (Fleith, 2006; 2018; Simonton, 2002) mas, ao mesmo tempo, integramos os autores e as políticas públicas norteadoras da educação brasileira, por ser o país onde nossa pesquisa empírica foi desenvolvida.

1.2. Sobredotação: perspectiva histórica do conceito

Tomando uma compreensão cronológica da evolução do conceito de sobredotação, organizamos as diferentes perspectivas teóricas em dois marcos históricos: (1) Dos primórdios do conceito e da hegemonia dos testes de inteligência; e, (2) O olhar multidimensional da inteligência e da sobredotação. Falar em sobredotação significa abordar as capacidades e competências associadas à aprendizagem e à resolução de problemas, remetendo estes domínios do desenvolvimento e do comportamento humano para o constructo psicológico da inteligência ou das aptidões cognitivas.

1.3. Dos primórdios do conceito e da hegemonia dos testes de inteligência

A diversidade de perspectivas teóricas quanto à sobredotação representa uma evolução dos estudos da área, em particular no campo da inteligência. De acordo com Almeida e Araújo (2014), falar de inteligência ou cognição é assumir estes constructos como produtos, processos ou como traços de um ser humano. Como produtos, é possível apreciar a eficácia dos comportamentos ou respostas em um teste. Enquanto processos, envolvem a atenção, a percepção, a memória, a categorização, o raciocínio e a criatividade. Como traços, significa a capacidade, as habilidades e as aptidões cognitivas do ser humano.

Nesta linha, Almeida e colaboradores (2009) apontam as percepções de inteligência presentes no decorrer da história, tais como: (i) força ou poder mental; (ii) aptidão para pensar abstratamente; (iii) aptidão para pensar, raciocinar ou apreender relações; (iv) capacidade de bom senso ou julgamento; e, (v) aptidão para formar associações complexas. Mesmo salientando a ausência de um conceito unitário, Almeida e Araújo (2014) apontam que há um conceito de inteligência mais universalmente aceite, concebendo-a como uma capacidade básica ou o potencial cognitivo do indivíduo para pensar, aprender e resolver problemas.

Com base nos escritos de Grinder (1985, citado em Virgolim, 2014) é possível pontuarmos que nas sociedades humanas mais primitivas, a pessoa considerada sobredotada era aquela que se apresentava astuta na caça e na pesca, o que permitia sua plena adaptação ao meio. Isso porque, seus dons eram considerados extraordinários por transcender as capacidades dos outros sujeitos naquele contexto histórico-cultural e isso

era considerado como resultado da benevolência divina, alcançando assim o *status* de deuses.

À luz da história, Miranda (2008) destaca que não há um momento específico indicador de um marco inicial para a valorização das habilidades excepcionais dos seres humanos, sendo inerente à história da humanidade que, em vários períodos, faz alusão à sabedoria, ao talento ou à habilidade excepcional humana. Para figurar essa afirmação, a psicóloga ressalta que em trechos bíblicos é possível encontrar transcrições que fazem referência “à valorização clara dos talentos na liderança ou a uma inteligência prática dos artesãos”, destacando estas capacidades como sendo “um resultado da benevolência ou legado divino” (p. 11).

O pioneiro na atenção à educação das crianças com capacidades superiores foi o filósofo Confúcio, que nasceu e viveu na China entre os séculos IV e V a.C. e destacou a necessidade da identificação de crianças e jovens excepcionalmente mais capazes visando o desenvolvimento de suas capacidades por meio de uma educação diferenciada, focada em desenvolver plenamente a expressão literária, a poesia, a memória e o raciocínio. Assim, influenciados por suas ideias, os mandarins, a elite dirigente do país, eram escolhidos por meio de concursos públicos abertos a todos os que se sentissem habilitados, fazendo com que a antiga nobreza dirigente fosse constituída por uma elite letrada, selecionada por meio de exames regulares (Alencar & Fleith, 2001; Miranda, 2008; Virgolim, 2014).

Na Grécia, Waddington (1980) destaca que o saber era considerado como produto divino e a inteligência manifestava-se de forma superior nos filósofos, matemáticos e astrônomos. Terrassier (1994) afirma que Platão defendia a ideia de que as pessoas com inteligência superior deveriam ser identificadas na tenra infância e preparadas para serem líderes, num grupo ao qual chamou de: “Crianças de Ouro”. Essa seleção era democrática, pois permitia que pessoas oriundas de todas as classes sociais fossem selecionadas para que suas capacidades fossem cultivadas em benefício do Estado. Em contrapartida, em Roma, as pessoas que se destacavam por suas capacidades intelectuais superiores eram consideradas como aqueles inspirados pelos demônios, hereges possuídos por uma maldade transcendental e foram queimados como bruxos (Acereda & Sastre, 1998; Alcon, 2005; Virgolim, 2014).

Nesta mesma vertente, na Idade Média, a sobredotação era vista como algo transcendental, associada às forças malignas, tendo como consequência a desvalorização da potencialidade humana. Assim, as aptidões humanas, enquanto processos naturais, eram interpretados à luz do dogma religioso, associando à heresia ou à posse demoníaca todos aqueles que apresentavam capacidades excepcionalmente brilhantes, pois ultrapassavam os estreitos limites dos dogmas cristãos (Pereira, 1998). Nascia, neste contexto, os primeiros processos de exclusão e supressão humana direcionada às pessoas com sobredotação, realidade constantemente vivenciada também pelas pessoas com deficiência.

No período Renascentista, caracterizado pelo advento do humanismo e liberdade de pensamento, da busca pelo conhecimento e da ciência, embora sendo um período de grandes mudanças, no que concerne à compreensão à sobredotação permanecia a sua explicação em termos psicopatológicos (Miranda, 2008). Com o advento da ciência, a mente humana passou a ser estudada e concebida como função do cérebro e do sistema nervoso, resultando no interesse científico sobre as diferenças individuais no comportamento mental. Mas, essa diferença, quando caracterizada pela falta de disposição, de ideias grandiosas, de controle emocional ou de qualquer desvio, seja na direção da insanidade ou da genialidade, eram consideradas uma “instabilidade mental, assumida como sintoma de doença nervosa, mórbida e anormal” (Virgolim, 2014, p. 25). Nesta altura, a sobredotação aproxima-se do conceito da genialidade e rompe com o seu entendimento transcendental.

Convém lembrar que a primeira associação da inteligência excepcional à neurose ocorreu por meio dos estudos de Lombroso que publicou em 1864, o livro “Gênio e Loucura”, onde apontava que “a insanidade mental é uma condição necessária à genialidade”, propiciando a melancolia, a depressão e a neurose (Pereira, 1998, p. 150). Posteriormente, em 1891, Lombroso e Nisbet publicaram estudos nos quais apontavam uma instabilidade comportamental em grande parte dos homens famosos da história, incitando para a crença de que as crianças que apresentavam precocidade estavam propensas a serem neuróticas e fisicamente fracas. Ainda é possível encontrar alusão a esta perspectiva estereotipada na atualidade, visto que alguns autores consideram o aluno sobredotado problemático e associam a ele uma degeneração psicológica, melancolia e neurose, como reflexo da hereditariedade (Miranda, 2008).

No Século XIX, Francis Galton, psicólogo que defendia a concepção de inteligência como uma função das capacidades psicofísicas (Sternberg, 2017), iniciou os estudos das diferenças individuais quanto às habilidades cognitivas. Para ele há relação entre sobredotação e hereditariedade, por entender que a alta capacidade intelectual é uma transmissão hereditária de uma geração para a outra. Na obra “*Hereditary Genius*”, de 1869, destacou a relação entre a sobredotação e a hereditariedade, analisando várias gerações de homens da mesma família e recorrendo aos testes psicométricos para demonstrar empiricamente que as variações nas habilidades intelectuais seguiriam o padrão de uma curva de probabilidade normal (Grinder, 1985 citado em Virgolim, 2014). Nessa perspectiva, o psicólogo Galton acreditava ser necessário selecionar homens e mulheres brilhantes para o acasalamento seletivo, buscando defender a eugenia da raça (Pereira, 1998). Três aspectos foram determinantes nos estudos de Galton: (i) separou a excepcionalidade da normalidade; (ii) distinguiu as concepções mitológicas e populares; e, (iii) contribuiu para a valorização da sobredotação socialmente e relacionando-a à produtividade (Acereda & Sastre, 1998). Importa destacar, ainda, a sua ideia de determinação genética na sobredotação, sendo a capacidade intelectual considerada por ele como estável e independente das influências do ambiente (Gardner, Kornhaber, & Wake, 2005).

No início do Século XX, Alfred Binet e Theodore Simon construíram uma escala de inteligência para aferir a relação entre a idade mental e a idade cronológica da criança. Esse instrumento incluía testes de orientação do tempo, de memória, de percepção, de compreensão da linguagem, de conhecimento sobre objetos comuns, de livre associação, de imaginação construtiva e capacidade de comparar os conceitos, ou de compreensão de termos abstratos e novas situações, permitindo avaliar a variabilidade ou as diferenças na inteligência entre os indivíduos (Gardner, 2001). Posteriormente, em 1912, o conceito de idade mental foi usado por William Stern no cálculo do Quociente Intelectual (QI), obtido pela divisão da Idade Mental (IM) pela Idade Cronológica (IC) do indivíduo e multiplicando por 100 (Gardner, 2001; Gargiulo, 2006). A popularidade da escala de inteligência de Binet decorre dos estudos de Goddard, entre 1908 e 1911, nos Estados Unidos, pois mostraram a existência de diferenças no desempenho escolar de crianças com capacidade intelectual abaixo da média, com capacidades normais e acima da média (Davis, Rimm, & Siegle, 2010). Desde então os testes de Q.I. passaram a ser o método

mais comum e tradicional de identificação de alunos sobredotados (Gardner, 2005; Winner, 1998).

Podemos mencionar, ainda, Charles Spearman (1904 citado em Almeida, 1994) e a sua teoria do *fator g*, concebe as capacidades de compreensão da informação, apreensão e dedução de relações entre informações dadas (competências muito relacionadas com o raciocínio indutivo e dedutivo). Esse fator está subjacente a todas as atividades intelectuais, representando uma espécie de energia com base neurológica que ativa a capacidade de realização dos trabalhos intelectuais, sendo considerado como a chave para a compreensão da inteligência. Neste sentido, aproxima-se do conceito de potencial intelectual do indivíduo, podendo ser assumido como equivalente ao conceito de QI.

Lewis Terman realizou uma revisão no teste de Binet (escala Stanford-Binet), adaptando alguns dos itens originais, acrescentando outros e definindo novas normas de idade adequadas às crianças americanas. Em 1920 Terman iniciou o primeiro estudo longitudinal com crianças sobredotadas, tendo como sujeitos 1.500 estudantes com idades entre 12 e 14 anos, indicados como altamente inteligentes por seus professores. Nesses estudos foram correlacionados os desempenhos cognitivos com as variáveis socioculturais, as medidas antropométricas, os aspectos físicos e de saúde, o progresso escolar, as habilidades especializadas, os traços de personalidade e os interesses profissionais. Os resultados apontaram que os sujeitos com sobredotação apresentavam: (i) melhor desenvolvimento da marcha, um mês e meio mais cedo que as outras crianças; (ii) a aquisição da linguagem foi antecipada em três meses e meio; (iii) cerca de 50% das crianças estudadas já sabiam ler antes de entrarem na escola; (iv) apresentaram melhor rendimento escolar; (v) melhor ajustamento social, com maior probabilidade de virem a serem líderes; (vi) interesses variados e complexos; (vii) probabilidade de maior êxito pessoal, acadêmico e social; e, (viii) associação entre o *status* socioeconômico e a educação universitária dos pais como fatores de influência na inteligência dos filhos. Estes resultados auxiliaram à erradicação do estereótipo de que as pessoas com sobredotação eram fisicamente débeis ou propensas à insanidade mental (Alencar & Fleith, 2001; Oliveira, 2007; Pereira, 1998).

Por seus contributos, Terman é conhecido como o fundador da educação para alunos sobredotados (Gargiulo, 2006), tendo usado pela primeira vez a terminologia “*gifted*” como referência para estudantes com elevada inteligência e capazes de executar, de forma superior à média, as tarefas acadêmicas. Desde então, a sobredotação veio a ser

classificada em função do nível de QI dos sujeitos: quem apresentava QI superior a 130, era *sobredotado*; com QI superior a 140, eram os *moderadamente sobredotados*; com QI superior a 150, eram os *excepcionalmente sobredotados*; e, os que apresentavam QI superior a 180, eram considerados os *profundamente sobredotados* (Martins, 2013; Oliveira, 2007). Estatisticamente, desde então, a sobredotação passou a ter como *ponto de corte*, duas unidades de desvio-padrão acima da média nos testes padronizados de inteligência (Borland, 2005; Chan, 2003).

Uma referência aos contributos de Leta Stetter Hollingworth, pioneira no reconhecimento da necessidade de se identificar e treinar as crianças com potencial superior. Reconhecendo o papel da hereditariedade, defendia que os fatores educacionais e ambientais desempenhavam um importante papel no desenvolvimento do potencial humano. Assim, focava os seus estudos na busca por compreender o mundo interno das crianças mais capazes, sendo pioneira nos estudos longitudinais com crianças consideradas ‘profundamente sobredotadas’, ou seja, com QI acima de 180. Os seus estudos apontam que as condições psicológicas, sociológicas e educacionais são determinantes para viabilizar o desenvolvimento superior do indivíduo, sendo importante contemplar um currículo diferenciado para esses escolares, tanto no que se refere ao aprofundamento curricular, quanto à rapidez na temporalidade do estudo das disciplinas, considerando suas diferentes habilidades (Virgolim, 2014).

1.4. O olhar multidimensional da inteligência e da sobredotação

Uma leitura multidimensional da sobredotação apoiou-se na *perspectiva fatorial* da inteligência que progressivamente introduziram uma leitura plural das capacidades intelectuais (Almeida, 1994). Thurstone, em 1938, e Guilford, em 1967, defendiam que a inteligência era formada por capacidades intelectuais diferenciadas e autónomas entre si. Thurstone reconheceu 7 aptidões: (i) *Compreensão verbal* – capacidade de compreender informações verbais; (ii) *Fluência verbal* – capacidade de produzir rapidamente material verbal; (iii) *Raciocínio indutivo* – capacidade de compreender ideias gerais com base em exemplos específicos; (iv) *Visualização espacial* – capacidade de rotacionar mentalmente objetos, resolver problemas visuais e visualizar formas geométricas; (v) *Capacidade numérica* – capacidade de fazer cálculos aritméticos rapidamente e resolver problemas aritméticos com palavras; (vi) *Memória* – capacidade de lembrar diferentes tipos de

materiais; (vii) *Velocidade perceptiva* – velocidade no reconhecimento de letras, números e objetos (Almeida, 1994; Gardner et al., 2005).

Por sua vez, Guilford (1967 citado em Almeida, 1994), no seu *Modelo de estrutura do intelecto – SOI*, diferenciou mais de uma centena de aptidões intelectuais, combinando 3 componentes: (i) as operações cognitivas, requeridas pelas tarefas, por exemplo, produção divergente ou produção convergente de respostas; (ii) os conteúdos das tarefas, por exemplo verbais ou figurativas; e, (iii) os produtos decorrentes da atividade cognitiva, por exemplo unidades simples de informação ou categorias. Associou a criatividade às habilidades cognitivas do indivíduo (Oliveira, 2007; Sternberg & Sternberg, 2017). Neste quadro destaca a produção ou pensamento divergente, fundamental para a criatividade, pois se refere à habilidade de gerar uma variedade de informações, a partir de uma dada informação, englobando diferentes fatores como a fluência (dos tipos ideacional, associativa e expressiva), a flexibilidade (base para a originalidade, a engenhosidade e a invenção), e a elaboração (facilidade em agregar variedade de detalhes a uma informação já produzida). Em sua opinião, o talento criativo não pode ser avaliado ou explicado adequadamente pelos testes de QI tradicionais, incitando uma nova maneira de pensar a criatividade, passível de desenvolvimento por meio de práticas educativas adequadas (Almeida, 1994; Gama, 2013; Oliveira, 2007; Virgolim, 2007, 2014).

Guilford também contribuiu para a compreensão de que múltiplas podem ser as formas de sobredotação (Pocinho, 2009). Sobretudo salienta que o talento criativo não pode ser explicado adequadamente pelos testes de Q.I. tradicionais, e incita uma nova maneira de pensar a criatividade, levando em consideração os componentes de fluência, flexibilidade, originalidade e elaboração. Para tanto, sugere a utilização de novos testes cognitivos e propõe que a escola deveria rever e melhorar os seus métodos de ensino para contemplar as necessidades das pessoas mais criativas (Gama, 2006; Oliveira, 2007; Virgolim, 2007, 2014).

Na linha de Guilford, Torrance (Wechsler, 2008) desenvolveu o seu teste de pensamento criativo tomando 11 aspectos na análise da produção criativa: (i) expressão de emoções; (ii) combinação de ideias; (iii) presença de movimento; (iv) expressividade de títulos; (v) combinações de estímulos; (vi) perspectiva incomum; (vii) perspectiva interna; (viii) extensão de limites; (ix) humor; (x) riqueza de imagens; e, (xi) expressividade de ideias. Este teste permanece como grande referência internacional na

avaliação da sobredotação. Por outro lado, propõe que criatividade pode ser desenvolvida em todos os estudantes (Kim, 2006; Miranda, 2008; Wechsler, 2004).

Nova perspectiva da inteligência surge com a Teoria da *Inteligência Fluida - Gf* (aspectos biológicos/genéticos) e *Inteligência Cristalizada - Gc* (conhecimentos e experiências adquiridas no contexto cultural) (Cattell, 1987). Este modelo está hoje integrado nos autores que defendem uma estrutura hierárquica das habilidades: o *extrato I* (capacidades específicas); o *extrato II* (capacidades amplas ou gerais); e o *extrato III* (relativo ao *fator g ou gf* nalguns autores) (Carroll, 1993).

De mencionar, ainda, a Teoria das Inteligências múltiplas de Gardner (2001), apontando, inicialmente para 7, e mais tarde para 9 inteligências diferenciadas em função da natureza dos processos cognitivos envolvidos e, sobretudo, relativa às áreas socialmente relevantes da sua expressão. Nesta perspectiva, Gardner define a inteligência como “a habilidade para resolver problemas ou criar produtos valorizados em um ou mais cenários culturais” (p.46). Assim, a sobredotação é definida por ele como um potencial biopsicológico que aparece de forma precoce e incomum, significativamente maior em quaisquer áreas ou domínios existentes numa cultura, quando se comparam os sujeitos entre si (Gardner, 2001).

As inteligências identificadas pelo autor são: *Linguística*: abrange a sensibilidade à língua falada e escrita, a habilidade de aprender línguas e a capacidade de atingir certos objetivos por meio do uso da língua; *Lógico-matemática*: abrange a capacidade de analisar logicamente os problemas, de realizar operações matemáticas e investigar cientificamente as questões; *Musical*: envolve a habilidade na atuação, composição e na apreciação de padrões musicais; *Corporal-cinestésica*: abrange a capacidade de usar o corpo para resolver problemas ou fabricar produtos; *Espacial*: envolve o potencial em reconhecer e manipular o espaço; *Interpessoal*: abrange a habilidade de trabalhar bem com outras pessoas e a capacidade de entender as intenções, motivações e os desejos do outro; *Intrapessoal*: envolve a capacidade de autoconhecimento e de usar estas informações com eficiência para regular a própria vida; *Naturalista*: podendo ser definida como a capacidade humana de compreender a natureza e categorizar os seus elementos; e, *Espiritual* ou *Existencial*: envolve a capacidade de refletir e ponderar sobre questões fundamentais da existência humana (Gardner, 2010).

Esta diferenciação de tipos de inteligência, concebida como um potencial biopsicológico para processar informações, possibilita a elaboração de perfis intelectuais individuais diferenciados, sendo que os tipos dominantes de inteligência podem ser observados nas habilidades dos indivíduos e nas suas escolhas e competências profissionais (Sabatella, 2013; Virgolim, 2014). Na linha deste autor, Guenther (2006) aponta que a alta habilidade se reporta a uma pluralidade de aptidões, traços e atributos diferenciados, sozinhos ou combinados, que permitem um desempenho superior nas diferentes áreas de atividade ou expressão humana.

Outro autor a referir o propósito da inteligência e da sobredotação é Robert Sternberg, que considera o conceito de inteligência geral ou *fator g* limitado frente às amplas possibilidades de funcionamento mental do ser humano. Os testes tradicionais de inteligência avaliam apenas as competências exigidas pela escola que, por sua vez, promove apenas o desenvolvimento das competências que são avaliadas pelos testes (Sternberg, 1999; Sternberg & Grigorenko, 2003). Assim, Sternberg e Sternberg (2017) concebem a inteligência como a capacidade de aprender por meio da experiência, empregando processos metacognitivos na melhoria da aprendizagem e da capacidade de adaptar-se ao meio ambiente, o que pode implicar em distintas adaptações em diferentes contextos sociais e culturais. Dessa forma, para que uma pessoa seja considerada exitosa deverá possuir habilidades cognitivas diversas, desde as mais lógicas (abstratas) às habilidades práticas e criativas. Na sua Teoria Triárquica da Inteligência, Sternberg (1985) reconhece a inteligência como a capacidade mental de emitir comportamentos contextualmente apropriados nas regiões do *continuum* experimental que envolve as respostas à novidade ou à automação do processamento da informação. Assim, defende que a inteligência superior engloba três tipos de capacidades: (i) *analíticas*, se destaca pelas tentativas de solucionar os problemas conhecidos por meio de estratégias que manipulam os elementos ou as relações entre os elementos do problema; (ii) *criativas*, engloba as tentativas de solucionar os problemas e seus elementos por meio de novas estratégias; e, (iii) *práticas*, refere-se à capacidade de solucionar os problemas por meio de estratégias conhecidas dos contextos diários em que os sujeitos estão inseridos (Sternberg & Sternberg, 2017). Acrescenta ainda que a inteligência integra, ainda, um conjunto de metacomponentes ou processos cognitivos superiores de supervisão e avaliação do desempenho cognitivo, aprendizagem e resolução de problemas.

Alguns dos posicionamentos de Sternberg aparecem tomados como critérios para a definição da sobredotação: (i) a *excelência* refere-se à superioridade numa ou mais dimensões e ao alto nível de sucesso; (ii) a *raridade*, a excelência refere-se a atributos raros e pouco frequentes nos indivíduos em relação a seus pares; (iii) a *produtividade* relacionada à capacidade de produção ou do potencial para desempenho elevado do indivíduo em um ou mais aspectos; (iv) a *demonstração* relaciona-se com a necessidade de se avaliar a sobredotação por diferentes meios ou instrumentos; e, (v) o *valor* demonstra a sobredotação associada a uma ou mais áreas socialmente valorizadas ou culturalmente reconhecidas (Almeida, Fleith, & Oliveira, 2013; Freitas & Pérez, 2012; Miranda, 2008).

Este conjunto de olhares multidimensionais, mais recentes, em torno da inteligência tiveram impacto significativo na definição de sobredotação. Assim, na tentativa de conceituar a sobredotação, aceitam-se perspectivas mais abrangentes e multidimensionais em linha com a proposta de 1972 de Sidney Marland, para o sistema educativo nos Estados Unidos da América. A sua proposta considera neste grupo todas as crianças capazes de apresentar alto desempenho decorrente das suas capacidades associadas à inteligência geral, aptidões acadêmicas específicas, criatividade, liderança, artes visuais e habilidade psicomotora (Fleith & Alencar, 2007; Gama, 2006; Virgolim, 2014). Nesta mesma linha surge a definição oficial assumida pelo *World Council for Gifted and Talent Children*, influenciando as concepções de sobredotação em todo o mundo, e que define como pessoa com sobredotação aquela que apresenta “elevado desempenho ou elevada potencialidade, em qualquer dos seguintes aspectos isolados ou combinados: capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criativo ou produtivo, talento especial para as artes visuais, dramáticas e musicais, capacidade motora e capacidade de liderança” (Pocinho, 2009, p. 3).

No quadro das teorias defendendo a multidimensionalidade da sobredotação importa referenciar os modelos de Joseph Renzulli e de François Gagné. Renzulli (1986, 2004, 2018), na sua *Teoria dos Três Anéis*, aponta que a sobredotação combina três variáveis: (i) *capacidade acima da média* (inteligência); (ii) *altos níveis de compromisso com as tarefas* (motivação); e, (iii) *altos níveis de criatividade* (originalidade), numa concepção “*Three-Ring*” da sobredotação, que vem evoluindo ao longo de mais de 30 anos de pesquisas e práticas (Renzulli, 2018).

No que concerne às *habilidades acima da média*, podem manifestar-se em domínios mais gerais (ex.: raciocínio numérico, abstrato, fluência verbal, memória, relações espaciais, etc.) ou em domínios mais específicos (ex.: linguagem, matemática, desporto, artes, dança, etc.), traduzindo combinações das habilidades superiores gerais com uma ou mais áreas especializadas de conhecimento ou de realização humana (Renzulli, 2004, 2018). Quanto ao *envolvimento com a tarefa*, está relacionado com altos níveis de interesse, entusiasmo, fascínio, envolvimento, perseverança, resistência, determinação, esforço e prática dedicada na aprendizagem e resolução de problemas. Quanto à *criatividade*, requer um pensamento independente e original, por oposição a atitudes mais conformistas e convencionais, alcançando assim a capacidade de resolver problemas por caminhos originais, com maior flexibilidade e fluência (Oliveira, 2007; Virgolim, 2005).

Para Renzulli (2004) a pessoa pode apresentar duas categorias de habilidades superiores, a sobredotação acadêmica e a sobredotação produtivo-criativa. No caso da *sobredotação acadêmica*, aponta como o tipo mais facilmente avaliado pelos testes padronizados de capacidade, sendo utilizado para selecionar alunos para programas ou serviços de atenção educativa especial. As competências manifestas pelos alunos nos testes de inteligência são as mais valorizadas nas situações de aprendizagem escolar, centrando a avaliação mais nas habilidades analíticas do que nas habilidades criativas ou práticas. No que concerne à *sobredotação produtivo-criativa*, esta descreve-se pela produção e envolvimento no desenvolvimento de ideias, produtos, expressões artísticas e áreas do conhecimento originais.

A contribuição de Renzulli vai além da definição de um conceito para a sobredotação, apresentando propostas para os processos de avaliação (identificação) e processos de desenvolvimento das capacidades destes alunos nos seus contextos escolares. Suas teorias impactam significativamente a estruturação de políticas públicas brasileiras de atenção educativa aos estudantes com sobredotação (Brasil, 2008). Por outro lado, o seu modelo tem sido defendido por muitos outros autores, mesmo introduzindo algumas modificações. Por exemplo, Feldhusen (2001) afirma que a sobredotação se define pela combinação de fatores emocionais, intelectuais e ambientais, sendo o equilíbrio desses fatores um desafio para o trabalho pedagógico dos professores com as crianças sobredotadas. Por outro lado, Mönks (1992) define a sobredotação como um potencial individual para realizações excepcionais ou extraordinárias em um ou mais

domínios mediante a interação do indivíduo em seu contexto social, destacando em termos de características pessoais a habilidade superior, criatividade e motivação já referenciadas por Renzulli. Essencialmente o autor destaca que a sobredotação é algo que se certas pessoas, em certos momentos e circunstâncias da vida, por isso é preciso pensar em um modelo de intervenção focado numa tríade de enriquecimento, que ele e seus colaboradores colocaram em prática para possibilitar uma análise concreta entre as linhas teóricas e práticas (Renzulli, 2018).

Este conjunto heterogêneo de fatores pessoais e contextuais estende-se, ainda, a outros autores defensores do conceito multidimensional da sobredotação. Tannenbaum (1983) defende que a sobredotação resulta de cinco fatores psicológicos e sociais: (i) inteligência geral superior/capacidade ou habilidade geral; (ii) aptidão especial/capacidade ou habilidade específica notável; (iii) fatores não intelectivos como motivação, dedicação à tarefa e autoconceito; (iv) influências ambientais/sociais, nomeadamente da família e escola; e, (v) oportunidade ou sorte, ressaltando que a interação desses fatores contribui para produzir altos níveis de atuação em um indivíduo. Por sua vez, no seu *Modelo Piramidal de Capacidades Únicas*, Jane Piirto (2004) explica a sobredotação com base em cinco aspectos de sua pirâmide: (i) patrimônio genético (base); (ii) emocional; (iii) cognitivo; (iv) talento; e a (v) influência do meio. O indivíduo com sobredotação é um solucionador de problemas, capaz de se destacar em termos de: (i) esclarecer um problema existente; (ii) elaborar métodos mais eficientes e eficazes; e, (iii) chegar a soluções diferentes e mais eficazes que as usuais. Assim, e fazendo alguma síntese, a sobredotação incorpora alguns elementos principais: (i) elevada inteligência; (ii) elevada criatividade; (iii) elevada motivação ou envolvimento nas aprendizagens e realizações; e, (iii) excelente habilidade de resolução de problemas.

Na perspectiva de François Gagné (2009, 2018), por meio do *Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento (DMGT)*, a sobredotação pode ser explicada a partir de dois conceitos: dotação e talento. Como *dotação*, o autor define a capacidade natural, o dom ou as aptidões em pelo menos um domínio de capacidade humana, colocando o indivíduo entre os 10% superiores dentro do grupo comparável (Gagné, 2018). Com base nessa perspectiva, estamos em face de capacidades expressas de forma espontânea, sem necessidade de uma aprendizagem formal. Quanto ao *talento*, o autor define-o como desempenhos, mestria em habilidades ou competências sistematicamente desenvolvidas (Gagné, 2018). Neste sentido, os talentos emergem das interações do

sujeito com o ambiente, ou seja, combinando as predisposições naturais e os contextos significativos que envolvem o indivíduo, nomeadamente a família e a escola.

Explicando o DMGT 2.0, a *Dotação (G)* é a capacidade natural explicada com base em seis domínios: (i) quatro domínios mentais: intelectual (GI) – inteligência geral (fator *g*), raciocínio fluído, cristalizado, verbal, numérico, espacial, memória (procedural e declarativa); criativo (GC) – inventividade (resolução de problemas), imaginação, originalidade (artes) e fluência de recuperação; social (GS) – perceptividade (manipulação), facilidade social, influência, persuasão, eloquência, liderança; perceptual (GP) – visão, audição, olfato, paladar, tato e propriocepção; e, (ii) dois domínios físicos: muscular (GM) – potência, velocidade, força e resistência; e, controle motor (GR) – rapidez dos reflexos, agilidade, coordenação e equilíbrio. Essas capacidades naturais se originam em uma predisposição genética e em processos de desenvolvimento, particularmente durante os primeiros anos. Assim, os *dotes* se manifestam mais facilmente nas crianças pequenas, uma vez que eles têm um número limitado de atividades aprendidas, podendo ser observados ainda em pessoas de qualquer idade por meio da facilidade e rapidez com que adquirem novas aprendizagens, conhecimentos e habilidades. O (ii) *Talento (T)* compreendendo os 10% superior em nível de competências e avalia-se através de medidas de desempenho, provas e testes padronizados de rendimento escolar, especialmente durante os períodos de aprendizagem ou treino, considerando nos campos: acadêmicos (TC) composto pelo RIASEC, assim explicados (R) Técnicos (TT); (I) Ciência e Tecnologia (TI); (A) Artes (TA); (S) Serviços Sociais (TP); (E) Administração/Vendas (TM); e, (C) Operações comerciais (TB). O (iii) *Processo Desenvolvimental (D)*, que se refere ao processo de desenvolvimento do talento, dividido em: Atividades (DA) – acesso, conteúdo e forma; Progresso (DP) – estágios, ritmo e momentos marcantes; e, Investimento (DI) – tempo, dinheiro e energia. Os (iv) *Catalisadores Ambientais (E)*: Meios (EM) – físico, cultural, social e familiar; Individuais (EI) – pais, familiares, pares, professores e mentores; e, Recursos (EP) – enriquecimento: currículo e pedagogia (ritmo) e, Administrativas: agrupamento e aceleração; além dos *Catalisadores Intrapessoais (I)*: (a) Traços - Físicos (IF) – aparência, *handicaps* e saúde; e, Mentais (IP) – temperamento, personalidade e resiliência; (b) Gestão dos Objetivos – Consciência (IW) – eu e outros; forças e fraquezas; Motivação (IM) – valores, necessidades, interesses e paixões; e, Volição (IV) – autonomia, esforço e perseverança necessários para o alcance dos objetivos. Em síntese, o modelo aponta que a capacidade

natural (dotação), passa pela mediação do processo desenvolvimental, totalmente influenciado pelos catalisadores ambientais e interpessoais, culminando com a geração das competências (talentos).

Em linhas gerais, o DMGT 2.0 destaca-se por algumas contribuições à área da sobredotação: (i) o modelo diferencia os dois termos dotação e talento, argumentando que o conceito de potencialidade/aptidão é diferente do conceito de realização/desempenho, pois se referem, sequencialmente, às *capacidades naturais* e *capacidades adquiridas*; (ii) o modelo introduz estimativas de prevalência na definição de dotação e talento, estipulando o percentil de 10% para aqueles que irão produzir acima da média de seus pares, ou seja, somente uma pequena proporção dos indivíduos identificados como dotados e talentos vão atingir padrões de excelência em sua área de atividade; (iii) o modelo identifica os *fatores causais significantes* na emergência do talento, principalmente aos que se referem aos catalisadores intrapessoais e ambientais; (iv) o modelo não dá ênfase exclusiva à dotação intelectual, antes reconhece várias formas de talentos; e, (v) o modelo baliza em termos de domínios de capacidades e campos de talento os 10% da população de notáveis em subgrupos progressivamente seletivos, são eles: os *moderadamente* (1:100); os *altamente* (1:1.000); os *excepcionalmente* (1:10.000); e, os *extremamente ou profundamente* dotados (1:100.000) (Gagné & Guenther, 2010).

1.5. Sobredotação no contexto Brasileiro: o conceito e as diretrizes para o atendimento

Considerando o contributo de todas as teorias supracitadas, convém compreender como se tem entendido a pessoa com sobredotação no contexto educacional brasileiro, *locus* onde este estudo foi desenvolvido. Privilegiando documentação oficial ou legislação do país, faremos esta análise também descrevendo quais os direitos garantidos nas políticas públicas em termos da identificação e da atenção educativa a esses alunos.

No Brasil, é possível encontrarmos na literatura várias terminologias associadas às pessoas com sobredotação. Oficialmente, nos documentos legais que garantem seus direitos, ao referir-se a este grupo de educandos, o termo utilizado é altas habilidades (Brasil, 1994a), altas habilidades/superdotação e talentos (Brasil, 1996); altas habilidades/superdotação (Brasil, 2001, 2009) e, mais recentemente, altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2013, 2015). Assim, não há uma unidade entre os pesquisadores

quanto à terminologia a ser utilizada, podendo esse aluno ser chamado de pessoa com alta capacidade, dotação e talento (Guenther, 2006, 2012), pessoa com altas habilidade/superdotação (Fleith & Alencar, 2007; Freitas & Pérez, 2012; Gama, 2013; Sabatella, 2013; Virgolim, 2007).

No contexto educacional brasileiro, Guimarães & Ourofino (2007) confirmam que existem vários termos para denominar a pessoa com sobredotação:

Superdotado para identificar aqueles com alta capacidade e que se colocam na faixa superior de desempenho; bem dotado ou mais capaz para se dirigir usualmente aos que apresentam desempenho acima da média em diversas áreas e atividades; talentoso para denominar aqueles que possuem habilidades artísticas, psicomotoras ou uma habilidade específica altamente desenvolvida; alto QI e inteligência superior para evidenciar aqueles que se destacam em testes psicométricos; excepcional para descrever o indivíduo que exhibe comportamento superior e diferenciado em uma área; crianças precoces como uma expressão destinada a nomear crianças que demonstram habilidades específicas, prematuramente desenvolvidas em qualquer área de conhecimento; crianças prodígios, usada para se referir às crianças que em idade precoce realizam algo fora do comum para sua idade sem que tenha recebido treinamento específico. As diferentes terminologias refletem a heterogeneidade de características evidenciadas pelos indivíduos superdotados. A literatura acolhe todos esses termos como gradações do mesmo fenômeno, muito embora sinalize distinções entre eles. (p. 123)

Vale ressaltar que essas múltiplas terminologias podem confundir os profissionais que atuam na área da educação ou áreas afins. Por outro lado, acentua alguma diferenciação entre o aluno que apresenta seu desenvolvimento acima da média na área intelectual, chamado então de superdotado, e o aluno que apresenta sobredotação nas áreas artísticas ou esportivas, chamado então de talentoso. Pérez (2012) discorda e defende que essa distinção se justificaria apenas se houvesse uma hierarquia das inteligências ou uma categorização por grau de importância:

Gardner é taxativo ao afirmar que não faz objeção a que se chamem as inteligências de talento ou habilidades, mas que não aceita que chamem “algumas habilidades (como a linguagem) de inteligência e outras (como a música) de “simples” talentos. Tudo deveria ser chamado ou de inteligência ou de talento; deve-se evitar uma hierarquia infundada das capacidades. (Pérez, 2012, p. 56)

Outro aspecto questionado por Guenther (2012) refere-se que a ausência de uma definição universal da terminologia na área do talento também dificulta o reconhecimento dos alunos mais capazes, pois o termo oficial remete ao prefixo “super”, associado ao termo superdotação, e causa confusão na análise de traços, características e desenvolvimento da inteligência do estudante talentoso. Em sua opinião, tal terminologia provoca uma visão equivocada de que esse indivíduo sempre tem desempenho extraordinário em tudo o que faz, tira sempre nota máxima e tem domínio em todas as áreas acadêmicas, sendo considerado um gênio ou prodígio.

Na legislação brasileira, a primeira conceituação sobre quem eram as crianças superdotadas e talentosas, surge no primeiro seminário sobre alunos superdotados no Brasil, realizado sob a organização do Departamento de Educação Complementar do MEC e da Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais, onde foram criados os princípios doutrinários para o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp) e a Política de ação do MEC direcionada ao superdotado. Assim, foram consideradas superdotadas e talentosas as crianças que:

apresentavam notável desempenho e/ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criador ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes visuais, dramáticas e musicais; capacidade psicomotora. (Brasil, 1971 citado em Delou, 2012, p. 131)

Na *Política Nacional de Educação Especial*, de 1994, o conceito sofre pouca mudança, reconhecendo a pessoa com altas habilidade aquela que apresentava “notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos isolados ou combinados: capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criativo ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para artes e capacidade psicomotora” (Brasil, 1994b, p. 13). Para direcionar a implementação e os subsídios do atendimento educacional especializado a prestar a esses alunos nas redes, pública e privada de ensino, o Ministério da Educação publica em 1995, as *Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades: superdotação e talentos*, onde orienta: (i) o processo de identificação dos alunos; (ii) os mecanismos efetivos para assegurar a implementação do atendimento, tais como a necessidade de articulação permanente entre o ensino regular e a educação especial, a adaptação e a reorientação das propostas curriculares para atender a realidade de desenvolvimento dos

alunos, a garantia de autonomia didática e pedagógica da escola e o repasse de verbas para a programação de ações integradas que visem o cumprimento da legislação; (iii) a adoção de critérios que norteiem a escolha das modalidades do atendimento, objetivando o desenvolvimento das habilidades e potencialidades dos alunos, tais como considerar as características dos alunos, a diferenciação regional e socioeconômica, os recursos humanos e financeiros disponíveis, as condições das instituições educacionais, o suporte do sistema escolar e de serviços consultivos, a possibilidade de acompanhamento e controle, e o envolvimento da comunidade, família e recursos da sociedade disponíveis; (iv) aponta as vantagens do atendimento educacional a esses alunos, tanto no que concerne ao benefício para o seu desenvolvimento como para a sociedade brasileira; (v) destaca os vários tipos de programas para o atendimento educacional desses alunos, como as atividades de enriquecimento, o programa de ensino individualizado ou em grupos, agrupamentos especiais, as salas de recursos complementares, os estudos independentes, aceleração ou entrada precoce em séries mais avançadas, a elaboração de propostas curriculares com aprofundamento do conteúdo curricular, e as atividades suplementares e diversificadas especiais.

Refletimos que a orientação quanto aos tipos de programas a serem disponibilizados é importante, mas sem o direcionamento para a proposta a ser adotada se configura como um norteamento vazio e sem operacionalização prática. As imprecisões e as dificuldades são múltiplas, pelo que pouca intervenção se implementa. Por exemplo, ao deixar a cargo dos sistemas de ensino, ressaltando que “precisa considerar os recursos humanos e pedagógicos disponíveis”, bem como a indicação de que “o trabalho pedagógico deve ser feito sempre que o professor tiver condições de trabalhar com atividades diversificadas”, agravado ainda quando a temática não existe nos processos de formação de professores, ou quando na atualidade das escolas brasileiras assistimos a turmas superlotadas e a um currículo rígido, torna-se muito difícil a flexibilização curricular e pedagógica para uma adequação à realidade de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

Retomando a análise das definições em documentos legais sobre quem é a pessoa com sobredotação, destacamos que as Diretrizes Nacionais de Educação para Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), definem os alunos sobredotados como aqueles com:

grande facilidade de aprendizagem que o leva a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes e que, por ter condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos devem receber desafios suplementares em classes comuns, em salas de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para concluir, em menos tempo, a série ou etapa escolar. (Brasil, 2001, p. 39)

Essas diretrizes preveem especificamente para o atendimento educacional do educando com sobredotação: (i) a organização de procedimentos de avaliação pedagógica para identificação das necessidades educacionais especiais, recomendando a parceria com as instituições de Ensino Superior, visando o apoio ao prosseguimento dos estudos, inclusive mediante a oferta de bolsas de estudo, priorizando os alunos das classes sociais de baixa renda; (ii) a matrícula em ano curricular compatível, considerando seu desempenho escolar e sua maturidade socioemocional; (iii) atendimento suplementar em sala de recursos, no contraturno de matrícula do aluno; (iv) o cumprimento da legislação em vigor quanto: ao atendimento suplementar para o aprofundamento e/ou o enriquecimento do currículo; à aceleração regulamentada pelos sistemas de ensino, visando a conclusão da educação básica em menor tempo; os registros dos procedimentos adotados em ata escolar e no dossiê do aluno; (v) incluir as especificações cabíveis no histórico escolar do aluno; e, (vi) a inclusão do atendimento educacional a esses alunos nos projetos pedagógicos e regimentos escolares, incluindo possibilidades de convênios com as instituições de Ensino Superior e os demais órgãos da sociedade. Para fins de esclarecimento, a sala de recursos no Brasil é o “serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino [...]” (Brasil, 2001, p. 52). Apesar das diretrizes garantirem apenas a suplementação, Freitas e Pérez (2012) argumentam que em muitos casos, os alunos com sobredotação também precisam da complementação curricular, visando à superação de possíveis dificuldades que possam ter no processo de ensino e aprendizagem.

Importante ressaltar que apenas no ano de 2006 surge a primeira política pública com abrangência nacional implementada para o atendimento desses alunos, por meio da criação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S. Esses núcleos de atendimento foram criados pelo MEC (Brasil, 2006), em parceria com as Secretarias de Educação dos Estados, organizados com salas de recursos para

atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos, e visam oportunizar o aprendizado específico, disponibilizando recursos didáticos e pedagógicos, bem como formando profissionais com competência técnica para atender os desafios acadêmicos, socioemocionais dos alunos com sobredotação.

Nos NAAH/S, a proposta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para os alunos com sobredotação têm fundamento nos princípios filosóficos que embasam a educação inclusiva, objetivando a formação de professores e profissionais da educação para a identificação desse alunado. Tal oportuniza a construção do processo de aprendizagem e amplia o atendimento, visando o pleno desenvolvimento das potencialidades desses indivíduos, bem como proporcionar informações sobre as necessidades educacionais especiais dos alunos para a comunidade escolar da rede regular de ensino, proporcionar apoio pedagógico aos professores e orientação às famílias dos alunos.

Nova alteração na definição oficial de quem são as pessoas com sobredotação é apresentada na *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* de 2008, que define esses alunos como aqueles que “demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse” (BRASIL, 2008, p. 9). Um ano depois, surge a Resolução n.º4, que institui as *Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica*, na modalidade de Educação Especial, que traz como definição de pessoas com sobredotação “aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade” (Brasil, 2009, p. 1).

Vale ressaltar que, para além de compreender a definição oficial de quem são os alunos com sobredotação, importa compreender o seu desenvolvimento. Nesse sentido, Alencar e Fleith (2001) destacam que a superdotação é “um conceito ou constructo psicológico a ser inferido a partir de uma constatação de traços ou características de uma pessoa” (p. 52). Apontam que existem aspectos que precisam ser considerados sobre a definição de superdotação, considerando que é algo relativo e não absoluto; não é um traço unitário ou específico; as características que contribuem para um desempenho excepcional em uma área não são iguais para o excepcional desempenho noutra, e,

qualquer que seja a área de alto desempenho, ela sempre se distribui em um *continuum*, não havendo um ponto de demarcação específico separando os que são e os que não são superdotados.

1.6. Considerações Finais

Neste capítulo apresentamos as múltiplas concepções de inteligência que determinaram as concepções de sobredotação. Partindo-se de uma inteligência como capacidade mental, quociente de inteligência ou fator *g*, a sobredotação foi assumida de forma monolítica, sendo esse viés imperante até meados do Século XX. A sobredotação encontrava-se estritamente associada à aptidão mental e à sua avaliação por meio dos testes padronizados de inteligência. Dessa forma, estamos face a uma perspectiva que valoriza as capacidades naturais e dá menor importância ao papel do ambiente para as desenvolver.

Apenas a partir da segunda metade do Século XX é que surge a concepção multidimensional da inteligência, promovendo um conceito mais dinâmico de sobredotação. A partir de então esta é assumida como a confluência de várias características psicológicas, susceptíveis de serem desenvolvidas através de contextos educativos favoráveis. A título de exemplo, na Teoria das Inteligências Múltiplas, Gardner concebe inteligência como potencial biopsicológico para processar informações, defendendo que não existe apenas um modo de ser inteligente, mas múltiplos, sendo a evolução delas independente umas das outras.

Também Sternberg, na Teoria Triárquica da Inteligência, concebe inteligência como a capacidade mental de emitir comportamentos contextualmente apropriados, envolvendo respostas à novidade ou a automação do processamento da informação como função de metacomponentes de aquisição do conhecimento e monitorização da realização cognitiva. Este autor defende que a inteligência se relaciona com o mundo interno ao enfatizar o processamento da informação através de três tipos de componentes: metacomponentes (metacognição/capacidade analítica), os componentes de desempenho (processos internos para a implementação dos comandos dos metacomponentes e da criatividade), e os componentes de aquisição do conhecimento (aprendizagem e resolução de problemas/capacidade prática).

Dentre as teorias multidimensionais da sobredotação, destacamos os contributos da Concepção de Sobredotação dos três Anéis, de Renzulli, por concebermos que a convergência de habilidades gerais acima da média (inteligência), altos níveis de compromisso com as tarefas (motivação) e altos níveis de criatividade (originalidade), explicam melhor a sobredotação, visto que é por meio da confluência dos potenciais humanos com as oportunidades geradas pelos contextos nos quais o sujeito interage, podendo se manifestar de dois tipos, a sobredotação acadêmica e a sobredotação produtiva-criativa. Sua teoria contribui, ainda, por nortear caminhos para a identificação (por meio dos grupos de talentos) e o desenvolvimento (modelos de enriquecimento) da sobredotação, tanto numa perspectiva intra como extracurricular, devendo contemplar todos os educandos no contexto escolar (proposta de enriquecimento para a escola toda), pois concebe que a escola deve ser o contexto mais inclusivo na estimulação e promoção do desenvolvimento dos talentos de todos os escolares, uma vez que podem estar latentes, emergentes ou manifestos. Os processos que envolvem a identificação e o desenvolvimento dos talentos serão melhor explicados no próximo capítulo.

Há de se destacar que o *DMGT* de Gagné, possibilita também a percepção da importância fundamental do processo desenvolvimental, em total interação com os catalisadores ambientais e interpessoais para a promoção dos talentos humanos, ou seja, fica evidente a dinamicidade dos processos e contextos envolvidos no desenvolvimento dos talentos.

Comprovou-se, ao longo deste capítulo, que não há uma linearidade nos estudos relativos à inteligência e à sobredotação, considerando a multiplicidade de sentidos em torno dos conceitos apontados na literatura, representando dissonâncias entre os autores e as suas propostas na área. Esta diversidade reflete-se, algumas vezes, em dificuldades para o reconhecimento dos sujeitos com sobredotação e na escolha das medidas educacionais que respondam às necessidades de desenvolvimento e de aprendizagem de cada aluno.

Valorizando os contributos de Renzulli para a área como os mais relevantes para o desenvolvimento dos talentos numa perspectiva inclusiva e pautada na equidade educacional, considerando a multidimensionalidade presente na caracterização da aprendizagem e do funcionamento cognitivo das pessoas com sobredotação, trouxemos a este capítulo a realidade do contexto brasileiro, *locus* da nossa pesquisa empírica, que à luz da literatura na área sofre com dissonâncias terminológicas, tem suas políticas

públicas baseadas nessa perspectiva teórica. Convém ressaltar que, diferentes de outros países como Portugal, os alunos com sobredotação são incluídos na legislação, mas não necessariamente nas práticas educativas no cotidiano das escolas, no público-alvo a ser contemplado com os programas e projetos da modalidade de educação especial, sendo a eles garantido os atendimentos educacionais especializados como alternativa para o desenvolvimento de seus talentos.

CAPÍTULO 2 - IDENTIFICAÇÃO E RESPOSTAS EDUCATIVAS

Na medida em que a definição de superdotação se estende para além daquelas habilidades que se refletem claramente nos testes de inteligência, desempenho e aptidão acadêmica, torna-se necessário colocar menos ênfase nas estimativas precisas de desempenho e potencial e mais ênfase nas opiniões dos avaliadores humanos [...]. (Renzulli, 1998, pp. 10-11)

2.1. Introdução

Como afirmamos no capítulo anterior, múltiplos são os conceitos e as características comumente observadas no desenvolvimento das pessoas com sobredotação, mas que variam de forma única em cada sujeito. Neste sentido, focamos este capítulo na busca por compreender os processos para a identificação da sobredotação, salientando que estes são diversos, dependendo da teoria que o fundamenta. Igualmente, este capítulo faz a revisão de literatura sobre os caminhos para as respostas educativas às necessidades dos sujeitos com sobredotação, enfocando a educação na perspectiva inclusiva. Este enfoque é assumido uma vez que no Brasil, *locus* da pesquisa empírica deste estudo, as pessoas com sobredotação são público-alvo da modalidade de educação especial, por necessitarem de um atendimento educacional que atenda às suas necessidades educativas especiais.

Com este enfoque, visamos contribuir neste capítulo para disseminar saberes que possibilitem os caminhos para o reconhecimento e intervenção educativa junto das pessoas com sobredotação, objetivando romper com os constantes processos de invisibilidade e negação dos direitos desses sujeitos e de suas necessidades no contexto educacional. Em particular, falando de crianças e adolescentes, o desenvolvimento das suas potencialidades pode ficar comprometido pela não identificação de seus comportamentos de sobredotação e por falta de atenção as suas necessidades e características específicas de desenvolvimento.

2.2. Identificação dos sujeitos com sobredotação: características, processos e teorias

O reconhecimento dos talentos das pessoas com sobredotação é o principal caminho para uma atenção educativa que responda às singularidades do seu

desenvolvimento. Mas, o processo de identificação precisa estar imbuído da compreensão de que, o indivíduo com sobredotação, apesar de ser parte de um grupo com características que se assemelham, não pode ser entendido como igual (Mira, 1979). Isso significa afirmar que a identificação deve entender que cada sujeito é único na manifestação da sobredotação em seu desenvolvimento.

Considerando que identificar, de acordo com Vieira (2005), significa definir um conjunto de características que promovem a identidade de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos, no caso dos sujeitos com sobredotação, é preciso reconhecer que é um processo complexo, frente às múltiplas concepções de sobredotação. Portanto, o primeiro aspecto a ser considerado na identificação refere-se à concepção de sobredotação adotada na cultura em que ela ocorre, uma vez que nela se refletirão os critérios, procedimentos e instrumentos de quem têm ou não a sobredotação (Alencar & Fleith, 2001; Fleith, 2018).

A compreensão atual de que a identificação precisa basear-se no caráter multidimensional da sobredotação (Ziegler & Phillipson, 2012). Assim, existem muitos caminhos para a identificação e avaliação de sobredotação, sendo essencial considerar também vários informantes sobre o processo de desenvolvimento do sujeito, ou seja, pessoas que convivem e acompanham cotidianamente esse processo, bem como é importante utilizar instrumentos e procedimentos diversificados para a identificação destes sujeitos (Antunes, 2008; Miranda, 2008; Oliveira, 2007). Outro fator relevante é considerar que o sujeito vai amadurecendo, ou seja, deve dar-se atenção às habilidades emergentes. No processo de identificação deve-se observar, preferencialmente, os seus pontos fortes, aptidões e talentos, em detrimento de suas fraquezas e incapacidades, bem como as condicionantes do ambiente em que o seu desenvolvimento ocorre (Virgolim, 2014; Vygotsky, 1998).

Freeman e Guenther (2000) concebem a identificação da pessoa com sobredotação como uma tarefa complexa, pois esses sujeitos, em geral, se diferenciam em diversos aspectos relativamente aos seus colegas, quer seja por não se apresentarem como um grupo homogêneo, com perfil único que os possa definir, ou, ainda, por apresentarem características próprias de interação com o mundo, de agir, de questionar, de organizar os pensamentos ou de estilo na aprendizagem, na criatividade, no ritmo de desenvolvimento, nas características da sua personalidade ou no comportamento social. Dessa forma, a identificação precisa seguir uma sequência e diversidade de procedimentos, que partam da sinalização para o despiste e para a avaliação até que se confirme, ou não, a

sobredotação. Todo este processo deve estar sustentado pelo conceito de sobredotação adotado pela cultura e pelas diretrizes do atendimento educacional a ser ofertado (Benito, 2003; Feldhusen, 1998; Prieto & Costa, 2000). Isso porque, a eficácia do atendimento educativo para esses sujeitos depende conjuntamente da eficácia da “identificação do grupo de alunos que necessitam de um apoio específico [...]” (Almeida, et al., 2013, p. 54).

Como destacam Arroyo, Martorrel e Tarragó (2006 citado em Mosquera, Stobäus, & Freitas, 2013), ou outros autores já mencionados, a sobredotação, por sua complexidade deve ser analisada com base em três eixos ou dimensões: (1) *Inteligência*: grande potencial em, pelo menos, alguma área componente da inteligência humana, somada a uma alta capacidade para tarefas cognitivas, um pensamento sagaz que o capacite combinar aspectos para um resultado diferente e inovador, o que demarcará uma distinção entre sobredotação e alta capacidade intelectual, devendo ser considerado o fenômeno da precocidade intelectual, visto que, apesar de muitas pessoas com sobredotação serem precoces, nem toda pessoa precoce tem sobredotação (Virgolim, 2014); (2) *Personalidade*: eixo do desenvolvimento em que não há um padrão e tem grande influência da carga genética (única em cada sujeito), envolvendo a influência de variáveis externas (sociedade/cultura). São características da personalidade mais comumente apresentadas por pessoas com sobredotação: sentido ético e moral muito desenvolvido; capacidade de liderança; grande perfeccionismo, principalmente em suas áreas de interesse; amplo desenvolvimento do autoconhecimento em relação as suas capacidades e principais faculdades cognitivas; elevada sensibilidade em relação ao mundo do conhecimento e empatia com as pessoas que os rodeiam; perseverança; sensação de que é diferente; conceito de si; inconformismo; engenhosidade; e, ampla imaginação; e, (3) *Criatividade*: aptidão para gerar ou inventar algo novo e original, onde há espírito de invenção e produção de novas ideias. Implica em: originalidade, por meio de novas e até inusitadas ideias; fluidez no que concerne a diferentes alternativas de soluções; flexibilidade na geração de soluções diferenciadas para as problemáticas; pensamento independente e muitas vezes divergentes; e, pensamento integrador, o que lhe possibilita fazer sínteses de extraordinário valor. No caso da sobredotação, destaca-se um elevado potencial criativo, podendo ocorrer em domínio geral ou específico (Bermejo & Melero, 2017; Morais, 2015; Morais & Fleith, 2017; Pérez & Freitas, 2016; Sternberg, 1993, 2017).

Ainda quanto ao que se refere à criatividade, a literatura aponta não é ser um constructo fácil de se conceituar, mas há que se considerar que ela se manifesta na interação entre aptidões, processos e ambiente, possibilitando a produção de um produto considerado novo e útil num dado contexto social. Além disso, envolve a originalidade ou novidade, a raridade, servindo à eficácia, adequação, sentido, lógica e utilidade à luz de uma ideia ou produto em uma determinada cultura e momento sócio-histórico. Essencialmente, a criatividade estrutura-se na confluência de fatores como: processos, olhar do outro, aptidões, conhecimento, motivação e personalidade. Em linhas gerais podemos destacar que a criatividade envolve especificamente: (i) elevada ou baixa aptidão figurativa, verbal, manual ou motora; (ii) domínio de conhecimento declarativo (informações) e procedimental (estratégias), tanto em nível específico e transdisciplinar; (iii) cognição por meio de processos que envolvem sinestésias; flexibilidade perceptiva, imagética, descoberta de problemas, contradições e lacunas; pensamento analógico, metafórico e crítico; produção divergente de respostas (fluência, flexibilidade, originalidade e elaboração); e, o papel do reconhecimento social em relação ao valor atribuído a uma ideia ou produto como criativo num dado contexto sócio-histórico (Morais & Fleith, 2017).

Outras dimensões, de acordo com Almeida e colaboradores (2013), merecem contempladas na avaliação, para além das habilidades cognitivas, são elas: (i) domínio das habilidades criativas, sociais, artísticas, psicomotoras e tecnológicas; (ii) curiosidade da criança, sua flexibilidade, persistência, autoconceito, percepções de autoeficácia e a capacidade para assumir riscos; (iii) estilos cognitivos, as aptidões específicas e as habilidades metacognitivas; e, (iv) o processo de desenvolvimento dos sujeitos, por meio das formas e dos níveis de aprendizagem, do seu treino e seu desempenho, tanto no concerne as áreas curriculares, como nas áreas extracurriculares específicas.

Focalizando especificamente no que concerne às diretrizes básicas para a identificação na literatura brasileira, Mira (1979) aponta que desde o final da década de 70 do século passado, salientando que: (i) deve ser precoce, porque o grupo de sobredotados é um dos mais complexos e versáteis da educação especial; (ii) deve considerar a capacidade intelectual geral, a aptidão acadêmica específica, o pensamento criador ou produtivo, a capacidade de liderança, o talento especial para as artes; (iii) cada criança deve ser estudada em sua totalidade, utilizando-se vários procedimentos, visando a eficácia da avaliação, o que implica ouvir professores, conhecer o desempenho dos

estudantes (tanto nas atividades individuais como coletivas) em sala de aula; (iv) a avaliação deve ser um processo e exigirá profissionais preparados para esse fim (Brasil, 1996, 2008, 2009, 2013, 2015).

Entretanto, concordamos com Mira (1979, p. 15) ao afirmar que os superdotados se diferenciam das demais pessoas da mesma forma que qualquer indivíduo se diferencia de seu semelhante, por sua personalidade, seu estilo pessoal adaptativo e seu modo diferente de pensar, perceber e agir. Entretanto, por se tratar de um grupo minoritário, com características próprias, podem ser detectados traços comuns e modalidades adaptativas peculiares e diferenciadas que irão, naturalmente, depender dos tipos de superdotação e dos condicionamentos socioculturais em que esses sujeitos estão inseridos. Essa perspectiva alerta para a compreensão de que, os indivíduos com sobredotação, apesar integrarem um grupo com características que se assemelham, não podem ser confundidos como sujeitos iguais. Entretanto, apesar da inexistência de um perfil único da pessoa com sobredotação, em razão da contínua variação e heterogeneidade em termos de habilidades, competências, conhecimentos e ações, resultado dos traços identitários dos indivíduos com sobredotação na sua interação com o mundo, algumas características são mais peculiares ao seu desenvolvimento, aprendizagem e resolução de problemas.

As autoras como Guimarães e Ourofino (2007) destacam que quando se trata da caracterização dos educandos com sobredotação existem quatro eixos no escopo conceitual que se mostram consistentes na manifestação dos comportamentos: (a) hereditariedade (diversas habilidades e graus de manifestação), (b) multipotencialidade (confluência de habilidades e interesses), (c) assincronia no desenvolvimento cognitivo, afetivo, psicomotor e social, e (d) possibilidade de problemas emocionais, comportamentais, sociais e de aprendizagem. E, para Winner (1998), são características gerais apresentadas por pessoas com sobredotação: (i) preferências por novos arranjos visuais; (ii) desenvolvimento das habilidades físicas precoces; (iii) precocidade na aquisição da linguagem e conhecimento verbal; (iv) curiosidade intelectual e grau elevado na elaboração de perguntas; (v) persistência na busca da informação desejada; (vi) aprendizagem rápida com instrução mínima; (vii) super sensibilidade e reatividade; e, (viii) alto nível e energia. Por outro lado, no respeitante às características de aprendizagem escolar, esta mesma autora destaca: (i) leitura precoce e boa memória para verbal e/ou matemática; (ii) raciocínio lógico e abstrato elevado; (iii) preferência por amigos mais

velhos; (iv) preferência por brincadeiras e/ou atividades individuais; (v) assincronia entre as áreas intelectual, psicomotora, linguística e perceptual; (vi) interesse por problemas filosóficos, políticos, morais e sociais.

Esses indivíduos normalmente também demonstram significativa facilidade de expressão nas áreas psicomotoras, intelectual, imaginativa e emocional, que podem ser percebidas por meio de: (i) rapidez na fala; (ii) agitação motora e dificuldade de permanecer parado; (iii) ações impulsivas; (iv) devaneios e intensa visualização; e, (v) mais sensíveis em seu desenvolvimento, que se caracteriza por uma superexcitabilidade (Piechowski, 1986). Quanto a essa superexcitabilidade, Cramond (1996) e Dabrowski (1964) ressaltam a necessidade de atenção, pois as crianças com sobredotação não devem ser confundidas como hiperativas, uma vez que esse comportamento irrequieto é resultado do foco em uma meta, ou seja, pode ser denominada como uma superexcitabilidade imaginativa em razão de um *continuum* do processamento criativo.

Ainda focando nas características relacionadas à capacidade cognitiva, Davis e Rimm (2010) destacam características como: (i) habilidades superiores de pensamento; (ii) originalidade, fluência e flexibilidade nas ideias; (iii) positividade frente a elementos novos e até considerados estranhos por outras pessoas; (iv) acúmulo de informações sobre os temas de seu interesse; (v) paixão por aprender; (vi) concentração e atenção focada; (vi) facilidade em entender princípios gerais; (vii) pensamento independente e habilidades para processar informações rapidamente.

Outras características mais comuns entre os sujeitos com sobredotação, citadas por autores como Mira (1979), Prieto e Costa (2000), Alencar e Fleith (2001) ou Renzulli (2014), são: assincronismo, busca de soluções próprias para os problemas, capacidade desenvolvida de análise, avaliação e julgamento, concentração prolongada numa atividade de interesse, consciência de si mesmo, criatividade, repulsa da rotina, gosto pelo desafio, habilidades em áreas específicas, independência de pensamento, interesse por assuntos e temas complexos, ideias novas e para várias atividades, leitura de diferentes tipos de textos, liderança, memória desenvolvida, pensamento abstrato, persistência ante dificuldades inesperadas, precocidade motora e verbal, precocidade na leitura, produção ideativa, rapidez e facilidade de aprendizagem, relacionamento de informações e associações entre ideias e conhecimentos, sensibilidade aos problemas sociais e aos sentimentos dos outros, sentido de humor desenvolvido, tendência a associar-se a pessoas mais velhas, tendência para o perfeccionismo e vocabulário avançado, rico e extenso em

relação aos seus colegas de idade. Sabatella (2013) refere que estas características, nomeadamente as cognitivas, diferenciam estes alunos dos seus pares no modo de agir, aprender e raciocinar. Guimarães e Ourofino (2007) destacam ainda, características como alto nível de energia, menor necessidade de sono, devaneio criativo e elevada excitabilidade, ressaltando que, muitas vezes, são equivocadamente avaliadas como déficit de atenção e hiperatividade, obscurecendo características positivas relacionadas à superdotação.

Baseando-nos nos estudos de Renzulli (2004), os comportamentos de sobredotação podem ser agrupados em dois domínios igualmente importantes, entre os quais normalmente há uma interação, o acadêmico e o produtivo-criativo. No caso da superdotação acadêmica, esses alunos geralmente são aqueles que costumam ter notas ou conceitos altos na avaliação escolar e, conseqüentemente tendem a ter uma melhor adaptação ao ritmo da sala de aula. Como características dos educandos com sobredotação acadêmica podemos citar: (i) competências mais analíticas do que criativas ou práticas, (ii) especialmente nas habilidades linguística e lógico-matemática; (iii) tendência a enfatizar mais a aprendizagem dedutiva, (iv) o treinamento estruturado no desenvolvimento dos processos de pensamento; (v) maior facilidade na aquisição, (vi) armazenamento e recuperação de informações; (vii) normalmente costumam alcançar notas altas na escola; e, (viii) parecem consumidores de conhecimento. No que respeita aos comportamentos de sobredotação do tipo produtivo-criativo, salienta-se: (i) o uso do *modus operandis* de um pesquisador; (ii) escolha de problemas e áreas de estudo relevantes para si mesmo; (iii) ênfase no uso e aplicação de informações, no pensamento indutivo e integrado orientado para problemas reais; e, (iv) produtor de conhecimento.

Quanto a esses sujeitos Renzulli (1986, p. 5) ressalta que:

[...] foram as pessoas criativas e produtivas do mundo, os produtores e não os consumidores de conhecimento que reconstruíram o pensamento em todas as áreas de esforço humano, as que se tornaram reconhecidas como indivíduos “verdadeiramente superdotados”. A História não lembra as pessoas que meramente tiveram bons escores nos testes de QI e/ou aprenderam bem suas lições.

No que concerne ao processo de avaliação das características dos sujeitos com sobredotação para a identificação, Renzulli, Smith, Callahan e Westberg (2000) construíram uma escala organizada com base em quatro fatores: (i) *Habilidade*

Intelectual: habilidade de lidar com abstrações, facilidade para lembrar informações, vocabulário avançado para idade ou série, facilidade em perceber relações de causa e efeito, habilidade de fazer observações perspicazes e sutis, grande bagagem sobre um tópico específico, habilidade de entender princípios não diretamente observados, grande bagagem de informações sobre uma variedade de tópicos, habilidade para transferir aprendizagens de uma situação para a outra, habilidade de fazer generalizações sobre eventos, pessoas e coisas; (ii) *Criatividade*: sentido de humor, habilidade de pensamento imaginativo, atitude não conformista, pensamento divergente, espírito de aventura, disposição para correr riscos, habilidade de adaptar, melhorar ou modificar ideias, habilidade para produzir respostas incomuns, únicas ou inteligentes, disposição para fantasiar, brincar e manipular ideias, habilidade de gerar um grande número de ideias ou soluções para problemas ou questões; (iii) *Motivação*: persistência quando se busca atingir um objetivo ou na realização de tarefas, interesse constante por certos tópicos ou problemas, comportamento que requer pouca orientação dos professores, envolvimento intenso quando trabalha certos temas ou problemas, obstinação em procurar informações sobre tópicos de seu interesse, compromisso com projetos de longa duração, preferência por situações nas quais possa ter responsabilidade pessoal sobre o produto de seus esforços, pouca necessidade de motivação externa para finalizar um trabalho que inicialmente se mostrou estimulante; e, (iv) *Liderança*: tendência a ser respeitado pelos colegas, autoconfiança quando interage com colegas da sua idade, comportamento cooperativo ao trabalhar com os outros, habilidade de articular ideias e de se comunicar bem com os outros, habilidade de organizar e trazer estrutura a coisas, pessoas e situações, tendência a dirigir as atividades quando está envolvido com outras pessoas responsabilidade.

Há que se considerar ainda, na perspectiva de Guimarães e Ourofino (2007), algumas características que podem refletir possíveis problemas, quando se manifestam de forma exacerbada no desenvolvimento dessa pessoa, são eles: (i) perfeccionismo; (ii) poder de concentração e comportamento focado nas metas, distanciando das questões da realidade; (iii) iniciativa e autossuficiência; (iv) avançadas estratégias de análise e resolução de problemas; (v) percepção de relações complexas entre ideais e fatos; (vi) extensa gama de conhecimentos e capacidade de observação; (vii) independência e inconformismo; e, (viii) grande senso de humor. Agrupando as múltiplas características das pessoas com sobredotação para o seu reconhecimento, Almeida e colaboradores

(2013, p. 35) organizam-nas em quatro categorias: (i) *Características relacionadas às capacidades cognitivas*: observação atenta e penetrante, captação fácil de princípios e conceitos, retenção e evocação estratégica da informação, curiosidade intelectual, questionamento e espírito investigativo, imaginação e fantasia especulativa, apreensão fácil dos elementos de um problema, elevado raciocínio e facilidade em lidar com conceitos abstratos, formas diversas de resolução de problemas, habilidade para processar informações rapidamente; (ii) *Características relacionadas à personalidade*: trabalho independente e autônomo, sentido de autocrítica, sentido de humor, espírito de liderança, responsabilidade, riqueza de vida interior (introversão), muita atividade e abertura às experiências e novidade, sensibilidade fina, persistência, autoconfiança, conscienciosidade, gestão de stress e autocontrolo, preocupações éticas e estéticas em tenra idade; (iii) *Características relacionadas à aprendizagem*: aprendizagem rápida e com recurso a diversos meios, conhecimentos mais amplos, domínio e evocação fácil da informação, extração de pistas e generalização da informação, salto de etapas na aprendizagem, seleção de certas áreas e temas curriculares, tendência para a investigação (construção pessoal do conhecimento), busca deliberada do “como” e do “porquê”, habilidade matemática, compreensão da estrutura da língua, vocabulário amplo e bem estruturado, fluência verbal, leitura mais rápida e profunda, utilização eficaz de estratégias de autorregulação da aprendizagem; e (iv) *Características relacionadas à Motivação e à Criatividade*: motivação intrínseca, não incentivada por reforços externos, preocupações transcendentais e pouco convencionais, necessidade “obsessiva” de ocupação mental, envolvimento e entusiasmo nas tarefas, competitividade na sua área, perfeccionismo e paixão, diversidade de interesses e projetos, aspirações profissionais elevadas, escolhas vocacionais e desenvolvimento de carreira mais cedo, colecionismo, leitura de biografias, atenção à novidade e singularidade de interesses, organização dos tempos livres mais cedo.

Quanto às características socio afetivas, Guimarães e Oufino (2007) destacam que, no que se refere à afetividade, os indivíduos com sobredotação apresentam grande sensibilidade, resultante do acúmulo de amplas informações e emoções em quantidade mais elevada do que a sua capacidade de processamento e absorção. Isso porque, como o desenvolvimento emocional está relacionado a processos internos e externos dos indivíduos por sua alta capacidade e aguçada percepção, eles necessitam de alto nível de energia psíquica, que nem sempre é compatível com sua idade cronológica. De

acrescentar, que as capacidades cognitivas influenciam diretamente no comportamento afetivo e social do indivíduo com sobredotação. Isso porque a relação entre cognição, emoção e sensibilidade se caracteriza, algumas vezes, por uma disparidade entre o desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor da criança com capacidade superior.

Todavia, essa disparidade entre a cognição e a emoção parece estar relacionada com a regulação da criança, podendo resultar em reações associadas a pessoas mais velhas ou, ainda, a reações imaturas para a idade, dependendo disso do momento, contexto e condição em que ela é observada (Alencar & Fleith, 2006; Mönks, 2000; Virgolim, 2010). Nesta linha, Silverman (2002) argumenta que a pessoa com sobredotação pode apresentar-se em risco psicossocial quando estiver, ao mesmo tempo: (i) fora do estágio, ou seja, lidando com conceitos e metas bem além do esperado para a sua idade; (ii) fora de fase, ou seja, quando se sente alienado ou distante de seus pares ou amigos com quem possa interagir; e, (iii) fora de sincronia, quando se sente diferente e inadequado no contexto social em que está inserido.

Dessa forma, não se pode deixar de destacar a importância da inteligência emocional como preditor do êxito acadêmico e social, conforme apontam os estudos de Reuven Bar-On (1997 citado em Prieto et al., 2016), ao explicar que o sucesso acadêmico depende de diferentes inteligências e o controle que o aluno faz de suas emoções, considerando os componentes intrapessoais, interpessoais, gerenciamento de emoções, adaptabilidade e humor geral. A referência à inteligência emocional no caso das pessoas com sobredotação se faz importante devido a literatura apontar constantemente maior probabilidade de desequilíbrio emocional, pela superexcitabilidade que apresentam, inclusive nas relações interpessoais (Dabrowski, 1964; Hollingworth, 1942). Dessa forma, compreender os como a inteligência emocional pode auxiliar no processo de promoção do sucesso acadêmico faz-se relevante.

Isso é relevante quando consideramos que, no contexto socioeducacional, há uma exigência de enquadramento às condições de “normalidade”, podendo isso desencadear sentimentos de falta de autoconfiança ou perda da autoestima por parte da pessoa com sobredotação. Assim, tanto na infância como na idade adulta, o indivíduo com sobredotação pode tender a mascarar ou esconder as suas potencialidades, objetivando ajustar-se às expectativas sociais. Esse mecanismo ocorre como resultante do processo de rejeição que o indivíduo enfrenta desde a infância com as primeiras manifestações comportamentais de sobredotação (Guenther, 2012; Virgolim, 2014).

Ao salientar as dificuldades emocionais de crianças com sobredotação altamente inteligentes, Winner (1998) descreve os trabalhos desenvolvidos por Leta Hollingworth ao destacar que a maioria de crianças sobredotadas é social e emocionalmente ajustada, mas é possível encontrar neste grupo indivíduos com problemas emocionais e sociais em consequência dos altos padrões de exigência característicos das pessoas com sobredotação. Neste sentido, comumente encontramos alunos com alto potencial cognitivo que não apresentam desempenho acadêmico compatível com sua potencialidade. Este baixo desempenho, como consequência, tende a desencadear dificuldades emocionais acentuadas, geralmente relacionadas ao autoconceito prejudicado, isolamento social e baixa resistência à frustração.

Nesta perspectiva, citamos Davis e Rimm (1998) que alertam para as seguintes características afetivas que podem manifestar-se nas pessoas com sobredotação: (i) dificuldades nos relacionamentos sociais; (ii) dificuldade em aceitar críticas; (iii) não conformismo e resistência à autoridades; (iv) recusa em realizar tarefas rotineiras e repetitivas; (v) excesso de competitividade; (vi) intensidade de emoções; (vii) preocupações éticas e estéticas; (ix) ansiedade e persistência excessivas; e, (x) autoconsciência elevada. Ressaltam que, a consciência precoce dos processos sociais e o modo peculiar de analisar o mundo, oportunizam que as pessoas com sobredotação desenvolvam estruturas sofisticadas de valores, sentido ético e de justiça.

No Brasil, a legislação aponta algumas características em relação às pessoas com sobredotação. Entretanto, é necessário destacar que o modelo epistemológico norteador da compreensão de quem são as pessoas com sobredotação no Brasil baseiam-se na perspectiva de Renzulli (1986, 2014), que define os comportamentos da sobredotação a partir da interação entre os três grupamentos básicos dos traços humanos: (i) habilidades gerais e/ou específicas acima da média, (ii) elevados níveis de comprometimento com a tarefa e, (iii) elevados níveis de criatividade. Assim, para ser considerada uma criança superdotada e talentosa precisa possuir ou ser capaz de

[...] desenvolver este conjunto de traços e que os aplicam a qualquer área potencialmente valiosa do desempenho humano. As crianças que manifestam ou são capazes de desenvolver uma interação entre os três grupamentos exigem uma ampla variedade de oportunidades e serviços educacionais que normalmente não são oferecidos através dos currículos regulares de ensino. (Renzulli, 1986 citado em Pérez, 2004, p. 56)

Na legislação brasileira, o primeiro documento que explicitou as características dos estudantes com AH/S foi a Política Nacional de Educação Especial de 1994 (Brasil, 1994b), que define os sobredotados como educandos que apresentarem notável desempenho e/ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual superior, aptidão acadêmica específica, pensamento criador ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para artes visuais, artes dramáticas e música, capacidade psicomotora. Especificando melhor como essas características são compreendidas no contexto da legislação brasileira, destacamos com base na obra do Ministério da Educação - MEC (Brasil, 2006): (i) capacidade intelectual geral – envolve flexibilidade e rapidez de pensamento, compreensão e memória elevadas, capacidade de pensamento abstrato curiosidade intelectual, poder excepcional de observação, habilidade de abstrair mais desenvolvida e atitude de questionamento e capacidade de resolver e lidar com problemas; (ii) aptidão acadêmica específica – atenção, concentração, rapidez de aprendizagem, boa memória, gosto e motivação por disciplinas acadêmicas do seu interesse, alta capacidade de produção acadêmica, habilidade para avaliar, sintetizar e organizar o conhecimento; (iii) pensamento criativo ou produtivo – originalidade de pensamento, imaginação, capacidade de resolver problemas de forma diferente e inovadora, sensibilidade para questões ambientais podendo reagir e produzir diferentemente, ideias divergentes e capacidade para perceber de muitas formas diferentes um determinado tópico, sentimento de desafio diante da desordem de fatos, facilidade de autoexpressão, fluência e flexibilidade; (iv) capacidade de liderança ou social – estudantes que emergem como os líderes sociais ou acadêmicos de um grupo, e que se destacam pelo uso do poder, autocontrole, percepção acurada das situações de grupo e habilidade em desenvolver uma interação produtiva com os demais, em demonstrar sensibilidade interpessoal, atitude cooperativa, capacidade de resolver situações sociais complexas, sociabilidade expressiva, alto poder de persuasão e de influência no grupo; (v) talento especial para artes – alto desempenho em artes plásticas, musicais, dramáticas, literárias ou cênicas, evidenciando habilidades superiores para pintura, escultura, desenho, filmagem, dança, canto, teatro e para tocar instrumentos musicais; e, (vi) capacidade psicomotora – desempenho superior em velocidade, agilidade de movimentos, força, resistência, controle e coordenação motora, proezas atléticas, incluindo também o uso superior de habilidades motoras refinadas e habilidades mecânicas. O MEC (Brasil, 2006) acrescenta, também, como os principais traços comuns

do comportamento das pessoas com AH/S: (i) persistência; (ii) independência e autonomia; (iii) interesse por áreas e tópicos diversos; (iv) facilidade de aprendizagem; (v) criatividade e imaginação; (vi) iniciativa; (vii) liderança; (viii) vocabulário avançado para sua idade cronológica; (ix) riqueza de expressão verbal (elaboração e fluência de ideias); (x) habilidade para considerar pontos de vistas de outras pessoas; (xi) facilidade para interagir com crianças mais velhas ou com adultos; habilidade para lidar com ideias abstratas; (xii) habilidade para perceber discrepâncias entre ideias e pontos de vista; (xiii) preferências por situações e objetos novos; (xiv) interesse por livros e outras fontes de conhecimento; e (xv) originalidade para resolver problemas.

O destaque das características manifestas no desenvolvimento da pessoa com sobredotação, objetivou vislumbrar que, apesar de haver características comuns, há que se considerar que elas se manifestam de forma única na vida de cada um, ou seja, nem todas as características se manifestam e nem sempre da mesma forma. Isso serve para mostrar a necessidade de diferentes caminhos para o reconhecimento e para a promoção de respostas educativas e sociais condizentes às necessidades desses sujeitos aprendentes. Esta ligação entre avaliação e intervenção merece ser destacada pois avaliar só tem sentido se for para prover a atenção educativa necessária ao desenvolvimento do aluno. Assim, muitos são os autores que apontam a importância da identificação por defenderem que: (i) os sujeitos têm direito ao reconhecimento de suas potencialidades para ter acesso a uma pedagogia especial (Freeman, 1991); (ii) possibilita acautelar as dificuldades em seu desenvolvimento quanto a adaptação psicossocial e o rendimento acadêmico (Almeida et al., 2013); (iii) a promoção de estudos e investigações na área sedimentem o atendimento a este grupo social (Delou, 2007); (iv) evita que os sujeitos sejam menos sucedidos na escolarização; e, (v) fomenta a própria ação educativa, estabelecendo intervenções que possibilitem o atendimento adequado às singularidades dos sujeitos (Delou, 2007; Freeman & Guenther, 2000; Miranda, 2008; Oliveira, 2007). Outro aspecto salientado por Freeman (1983) é que, nas classes regulares de ensino, caso a pessoa com sobredotação não receba qualquer apoio específico, ela pode vivenciar três tipos de transtornos: (i) Transtorno pela inadequação ao currículo regular, uma vez que esse currículo baseia-se no ensino repetitivo e no treino intensivo das competências básicas que, apesar de ser considerada estratégia fundamental para o ensino da maioria dos alunos, são ineficazes para a criança com sobredotação, podendo ocasionar desinteresse escolar, distração, indisciplina e outros comportamentos inadequados; (ii) Transtorno

pelo nível da prática pedagógica corrente, que em sua maioria, desconsidera o estilo de aprendizagem, as formas de raciocínio e as necessidades das crianças com sobredotação, que requerem uma maior exploração intelectual e maior liberdade de pensamento e expressão, resultando, muitas vezes, em confronto com as práticas desenvolvidas; e, (iii) Transtorno pelo ambiente geral da sala de aula regular, que privilegia o ritmo da “maioria” dos alunos, desconsiderando a singularidade dos seres humanos e, uma vez que, normalmente os professores e colegas de turma apresentam dificuldades em compreender o grande envolvimento das crianças com sobredotação às aprendizagens acadêmicas, a inadequação ao ambiente da sala se concretiza.

Outra consequência da incompreensão do desenvolvimento da pessoa com sobredotação é apontada por Terrassier (1994 citado em Pereira, 1998) como o “efeito pigmaleão negativo”, ou seja, a necessidade que o sujeito tem de se tornar mais convencional ao grupo, uma vez que compreende que a sua forma diferente de ser não é aceita, o que implicará na sua mudança de comportamento e funcionamento cognitivo tornando-os mais comuns à maioria, adaptando-se ao grupo. Guenther (2012) também aponta que essa necessidade de aceitação que as pessoas com sobredotação têm, muitas vezes, resulta na manifestação do subdesempenho escolar, ou seja, demonstram menos competência curricular do que possuem. Enfim, quando não há investimento no processo de identificação, ou esse processo não vem sucedido pela atenção educativa às singularidades de desenvolvimento dos sujeitos, esses alunos podem apresentar problemas no contexto escolar. Além disso, Almeida e colaboradores (2013) alertam que, sem a identificação precoce, os alunos com bom potencial para aprendizagem podem ser menos sucedidos na escolarização, ou ainda apresentar dificuldades em seu desenvolvimento, na adaptação psicossocial e no rendimento acadêmico. Assim, na perspectiva de prevenir essas dificuldades, os autores defendem a necessidade de uma identificação atempada, pois quanto mais precoce ocorrer essa identificação, ainda que mais difícil, maior será a probabilidade de sucesso e eficácia na atenção educativa às suas necessidades especiais.

Por essa razão, a identificação precisa ter como princípios: (i) nortear a organização do atendimento aos interesses e às necessidades dos alunos avaliados, suplementando a educação recebida no ensino regular; (ii) nortear-se por uma concepção ampla de sobredotação, sendo a mais próxima do que é consensual no contexto regular; (iii) ter critérios e instrumentos que reflitam os objetivos e conteúdos propostos nos

programas de intervenção; (iv) identificar todos pelos procedimentos adotados, tanto na área cognitiva como nas áreas criativas, sociais, artísticas, psicomotoras e tecnológicas; (v) promover avaliação contínua do progresso na aprendizagem dos alunos que frequentam o atendimento educacional especializado (AEE) para validar a admissão no programa, bem como realizar os ajustes necessários as estratégias de intervenção para atender aos sujeitos singulares; e, (vi) a seleção para um programa de intervenção deve ser decisão da equipe de especialistas, após a análise dos casos individuais e focalizando as necessidades de cada sujeito (Almeida et al., 2013; Antunes, 2008; Oliveira, 2007). Sobretudo, convém lembrar que todo processo de identificação está ancorado em concepções teóricas que os norteiam, sendo relevante a sua apresentação.

2.3. Identificação: diferentes perspectivas teóricas

No que concerne à identificação, Kerr (1991) aponta grande variedade e diversidade de modelos, variando quanto à população alvo para a avaliação, mas de modo geral, todos podem ser considerados estruturados com base em quatro grande modelos teóricos: (i) SOI – *The Structure of Intellect Model*, proposto por Meeker e Meeker, em 1979; (ii) *The Talent Search Model*, proposto por Stanley, em 1984; (iii) *The Pyramid Model*, proposto por Cox, Daniel e Boston, em 1985; e, (iv) RDIM – *The Revolving Door Identification Model*, proposto por Renzulli, em 1981. Acresce a perspectiva da identificação de Sternberg, com o STAT - *Sternberg Triarchic Abilities Test* (Sternberg, 1993b).

O SOI – *The Structure of Intellect Model* (Meeker & Meeker, 1979) tem como foco da identificação os talentos diversificados, normalmente ignorados pela escola e como público alvo os sujeitos oriundos dos grupos étnicos e culturais minoritários (Kerr, 1991), além de ser sensível à identificação de alunos criativos e com aptidões excepcionais no domínio viso-espacial. Objetiva realizar um diagnóstico prescritivo para fornecer estratégias de intervenção educativa para o desenvolvimento das aptidões talentosas, assim como as áreas mais fragilizadas da aprendizagem (Miranda, 2008; Pereira, 1998).

Na perspectiva do *Talent Search Model* (Stanley, 1990), estruturado a partir dos estudos longitudinais iniciados na década de 70, nas Universidades Johns Hopkins e Iowa State, o *Study of Mathematically Precocious Youth*, com o objetivo de estudar as

características cognitivas e afetivas e as necessidades educativas dos alunos do ensino secundário com altas capacidades científicas e matemáticas, visava-se a entrada antecipada dos alunos das áreas verbal e matemática no ensino superior (Stanley & Benbow, 1986; Stanley, 1990), bem como a aceleração de currículo para oportunidades educativas especiais para esses alunos (Oliveira, 2007). A avaliação baseada nesse modelo, no domínio acadêmico, constitui-se na aplicação de testes de raciocínio estandarizados, o SAT-V (o *Scholastic Aptitude Test – Verbal*) e o SAT-M (*Scholastic Aptitude Test - Mathematics*). Com base nesses testes são concebidas como crianças sobredotadas: (i) a criança com talento excepcional na matemática, quando obtém um escore mínimo de 700 no SAT-M; e, (ii) a criança com talento verbal precoce, quando alcança um escore mínimo de 630 no SAT-V. Vale ressaltar que esses resultados devem ser obtidos antes dos 13 anos e correspondem ao percentil 95 dos 17-18 anos. O teste utiliza instrumentos de medida com elevado grau de dificuldade e forte poder discriminativo, objetivando a seleção de sujeitos que apresentam padrões de desempenho extremamente elevados, não se preocupando em estabelecer um processo gradual de seleção (Pereira, 1998).

Com base nos estudos de Barnett e Gilheany (1996), Oliveira (2007) afirma que a abordagem do centro para a identificação e educação dos alunos baseia-se no conceito de *optimal match*, ou seja, a perspectiva de desafiar os alunos para trabalhar de acordo com as suas capacidades, interesses e ritmos de aprendizagem, considerando que este equilíbrio entre o esforço exigido e a dificuldade da tarefa é necessário para que o aluno se mantenha motivado, curioso e empenhado nas tarefas e tópicos apresentados.

A identificação na perspectiva de Joseph Renzulli, por meio do *Revolving Door Identification Model – RDIM* (Renzulli, 2004; 2014a), compreende que a inteligência é um conceito multifacetado que se expressa de múltiplas formas no desenvolvimento de cada sujeito, o que implica considerar que não é possível conceber definições únicas para explicar o conceito de sobredotação. Sobretudo, afirma que os comportamentos de sobredotação estão sustentados por condicionantes sociais e afetivos representados pela sociedade, mais concretamente pela família, a escola e o trabalho. Por isso, o termo “superdotado” utilizado por Renzulli (2014a) tem a ênfase de uma qualidade do sujeito e não a denominação da essência do sujeito em si, ou seja, deve ser entendido como um adjetivo, pois o psicólogo compreende que “o comportamento superdotado consiste em pensamentos e ações resultantes de uma interação entre três grupos básicos de traços

humanos: habilidades gerais e/ou específicas acima da média, altos níveis de comprometimento com a tarefa e altos níveis de criatividade [...]” (Renzulli (2014a, p. 246). Considera ainda a interação entre a personalidade e os fatores ambientais.

Outro aspecto essencial para que a identificação ocorra, é a diferenciação de dois tipos de informações necessárias para analisar e estimar o potencial humano, são elas: (i) *As informações da situação*, escores de testes, notas escolares ou realizações anteriores, bem como as classificações do professor e qualquer que nos conte algo sobre os traços ou potenciais de uma pessoa, pois considera que são a melhor forma de identificar alunos com altos níveis de superdotação acadêmica e também podem ser utilizadas para identificar uma amostra de talentos (*talent pool*) de alunos com capacidade acima da média. Entretanto, a natureza temporal e contextual da criatividade e do comprometimento com a tarefa requer a observação desses comportamentos em situações nas quais tais comportamentos se manifestam e são encorajados; e, (ii) *As informações da ação*, tipos de interações dinâmicas que acontecem quando uma pessoa “fica extremamente interessada ou entusiasmada com um tema, área de estudo, ideia ou evento que acontece no ambiente escolar ou extraescolar” (Renzulli, 2004, p.87), ou seja, situações que permitem a identificação baseada no desempenho, resultante da proatividade dos sujeitos. Elas ocorrem na interação dos alunos com pessoas, conceitos ou conhecimentos específicos, ou seja, sendo influenciados por eles, gerando curiosidade que pode se tornar disparadores do posterior envolvimento. São as situações que mais possibilitam compreender o desenvolvimento em sua evolução, em sua concretização cotidiana na vida dos sujeitos. Compreender esses conceitos-chave na teoria de Renzulli é determinante para entender seu plano de identificação, que tem como objetivo “[...] formar um grupo selecionado de estudantes talentosos, em razão de seus pontos fortes em áreas particulares [...]”. O “*Pool de Talentos*” organizado por meio da “identificação com base no desempenho” (Renzulli, 2014a, p. 545), justificada para a oferta de caminhos para o desenvolvimento das áreas de interesse dos alunos, com maior profundidade, em uma sala de recursos (Renzulli, 2004). Esse modelo, com base nos escritos de Renzulli (2004, 2005, 2014), Renzulli e Reis (1998) e Virgolim (2014), tem seis passos principais: Passo 1 – Identificação por meio de testes; Passo 2 – Indicação de Professores; Passo 3 – Caminhos alternativos; Passo 4 – Indicações Especiais; Passo 5 – Indicação por meio da Informação da Ação; e, Passo 6 – Notificação e Orientação aos Pais.

Assim, por conceber que a identificação da sobredotação precisa ser flexível, criou o “plano prático para identificação” (Renzulli, 2004, 2014), que vem evoluindo ao longo dos 30 anos de desenvolvimento de seus estudos, tanto na identificação como no atendimento dos sujeitos com comportamentos de sobredotação. Para entendê-lo, algumas concepções relevantes de sua teoria precisam ser esclarecidas, tais como: (i) A inteligência não é concebida como um conceito unitário e defende, como Gardner (2010), que existem múltiplas inteligências; (ii) Ressalta a importância do reconhecimento do potencial das pessoas, para que se possa, por meio da educação, “[...] transformar esse potencial em desempenho” (Renzulli, 2014, p. 222). Por isso a identificação é importante, para que ocorram respostas educativas às necessidades dos sujeitos, uma vez que a sobredotação é “algo que se desenvolve em certas pessoas, em certos momentos e em certas circunstâncias” (Renzulli, 2014, p. 220) da vida dos sujeitos, criando o Modelo Triádico de Enriquecimento; (iii) Diferencia potencial de desempenho, explicando que as pessoas podem ter um potencial notável em alguma área, “[...] mas até que esse potencial manifeste-se em algum tipo de desempenho superior, fico relutante em dizer que demonstre um comportamento superdotado [...]” (Renzulli, 2014, p. 222); e, (iv) Afirma a sobredotação por meio de duas categorias: a do tipo *escolar* e, a do tipo *criativo-produtiva*, considerando ambas importantes, pois geralmente existe a interação entre os dois tipos, devendo ser encorajados os dois tipos pelos programas especiais de atendimento e não apenas o acadêmico, como na maioria dos casos.

O modelo piramidal de identificação ou *The Pyramid Model*, de Cox, Daniel e Boston (1985), estruturado com base nas abordagens de Renzulli e Stanley, desenvolve um processo de identificação abrangente contemplando os diferentes tipos e graus de sobredotação: (i) *Primeiro nível* - base da pirâmide - visa identificar os alunos que estão acima da média em diversas áreas, ofertando a eles, posteriormente, atividades de enriquecimento no contexto da sala de aula; (ii) *Segundo nível* - foca na identificação dos alunos que apresentam habilidades acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa, sendo beneficiados com a oferta de um currículo alternativo ou um programa de enriquecimento fora do contexto escolar; (iii) *Terceiro nível* - foca na identificação dos alunos que manifestam um elevado desempenho em testes estandardizados de QI ou que revelam talento numa determinada área específica, sendo beneficiados com as estratégias de aceleração curricular; e, (iv) *Quarto nível* - visa identificar alunos que se destacam

pelo seu talento excepcional e que necessitam de uma aceleração muito rápida do currículo escolar (Miranda, 2008; Pereira, 1998).

Finalmente, a proposta de Identificação na perspectiva de Sternberg, por meio do modelo *STAT - Sternberg Triarchic Abilities Test* (Sternberg, 1993, 2005a), concebe que não há um único método para avaliar a inteligência, a criatividade e a sabedoria e, nesta perspectiva, apresenta seu modelo *WICS (Wisdom, Intelligence, Creativity, Synthesized)* para avaliação das pessoas com sobredotação. Sua proposta de identificação propõe avaliar as inteligências: (i) *de sucesso* – avaliada por meio do *Sternberg Triarchic Abilities Test, STAT*, com perguntas organizadas objetivando avaliar as diferentes formas de manifestação da inteligência, considerando desde os mecanismos metacomponenciais até as funções da inteligência prática, avaliando como são utilizados os mecanismos para interagir com o meio; (ii) *analítica* – avaliada por meio de tarefas baseadas em problemas que recorrem aos componentes ou habilidades intelectuais acadêmicas; (iii) *criativa* – avaliada por meio de problemas divergentes, que necessitam de soluções que incitam os sujeitos a pensarem de forma diferente do habitual. Assim, considera-se para a avaliação, o processo de resolução do problema ao invés da resposta em si; e, (iv) *contextual* – avaliada por meio de situações problemas que exigem solução por meio do raciocínio lógico. Com base nos escritos de Sternberg e Davidson (2005), essa perspectiva de identificação valoriza os *insights* como uma das variáveis diferenciadoras do funcionamento cognitivo das pessoas com sobredotação, sendo, portanto, incluídos na avaliação, uma vez que se constituem como uma capacidade de os sujeitos pensarem por meio de sistemas não convencionais, passando rapidamente da condição de não saber como resolver o problema à sua solução. Outro aspecto avaliado por esse modelo é a sabedoria. Sternberg (2005a) orienta que ela seja avaliada por meio de medidas baseadas em cenários (*scenario based measures*), considerando que uma pessoa além de ter inteligência prática muito elevada, focaliza atenção naquilo que é de seu interesse (situação individual) e, pela sua sabedoria, é também capaz de analisar tomando várias perspectivas.

Por fim, referimos a especificidade da identificação das pessoas com sobredotação no Brasil, referindo duas vertentes: (i) a proposta mais recente e orientadora das políticas públicas que criaram os NAAHS – Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (Brasil, 2006b), baseada na perspectiva da teoria de Joseph Renzulli; e, (ii) a proposta de identificação adotada pelos CEDETs – Centro de

Desenvolvimento do Potencial e Talento, com sede-matriz em Lavras/MG, assente na perspectiva de identificação baseada na perspectiva de Gagné (2004, 2007, 2018) que avalia os domínios e subdomínios da capacidade humana ao longo dos acontecimentos diários. Neste quadro, a identificação (Guenther, 2006, 2012) decorre em três estágios: (i) *Observação direta*, onde a coleta de dados é feita pelos professores de sala de aula orientada pela lista de indicadores que consideram: a) *domínio da inteligência* (capacidade e inteligência geral, capacidade verbal/pensamento linear, capacidade de pensamento abstrato não linear); b) *domínio da criatividade*; c) *domínio da capacidade socioafetiva*; e, d) *domínio da capacidade sensório motora*; (ii) *Revisão, reavaliação e complementação das observações dos professores*, realizada pela equipe técnica da escola; e, (iii) *Acompanhamento da criança* durante um ano letivo de trabalho no Programa de Atendimento ao aluno com potencial para sobredotação, onde são consideradas todo o processo de desenvolvimento da criança, bem como suas produções.

Com base nos estudos desenvolvidos por Helena Antipoff, pioneira no atendimento aos “bem-dotados” no Brasil na década de 40 do século passado, consubstanciado pela experiência de atendimentos no CEDET, desde o ano de 1993, Guenther (2006) afirma que o professor é um dos principais informantes no processo de identificação dos estudantes, pois coleta dados sobre como cada aluno age e reage, colocando-se na turma em situações variadas, sem a preocupação de destacar seus dotes ou talentos. Assim, a identificação da capacidade dos estudantes ocorre pelo processamento dos dados obtidos da observação direta do aluno em seu processo de produção mental, estilo de aprender, ser, perceber, agir e reagir no cotidiano escolar, verificando os sinais de ser qualitativamente melhor, mais elaborado, mais eficiente do que seus colegas da turma. Por fim, a identificação é finalizada pela técnica da observação assistida, que consiste em prover às crianças indicadas, situações de aprendizagem enriquecidas e variadas, junto a outros alunos também indicados pela escola. A autora orienta que ao final de um ano letivo de atendimento, a coleta de dados é repetida na escola para que o professor do ano corrente possa registrar suas observações e assim, completar o processo de identificação do aluno que apresenta potencial para sobredotação.

Em síntese, considerando todos os modelos de identificação aqui apresentados, bem como as considerações peculiares ao processo que iniciaram esse capítulo, ressaltamos que a identificação de caráter multirreferencial, recorrendo a múltiplas

técnicas e procedimentos, permite a ampliação das possibilidades de inclusão de um maior número de alunos que podem beneficiar das medidas educativas para o desenvolvimento da sobredotação (Antunes, 2008). Esta identificação, deve dividir-se em duas etapas complementares: (1) a sinalização, que contempla o momento da nomeação pelos informantes e a avaliação mais geral; (2) a avaliação, que implica no diagnóstico mais específico das capacidades do aluno, bem como uma caracterização mais aprofundada por meio da avaliação mais dirigida (Almeida & Oliveira, 2000).

Algumas peculiaridades merecem ser atendidas no processo de sinalização e avaliação. Por exemplo, alguns autores mencionam o gênero dos alunos. Miranda e Almeida (2013) referem que, no caso da sobredotação acadêmica, há uma maior tendência dos meninos se destacarem no raciocínio matemático e espacial, enquanto as meninas se destacam em tarefas que exigem um rápido acesso ao uso da informação semântica e fonológica ou na memória verbal. Da mesma forma, os rapazes se avaliam mais positivamente em termos emocionais, apresentando níveis mais baixos de ansiedade do que as meninas, assim como em termos de imagem física e competência desportiva. As meninas se avaliam mais positivamente no comportamento pró-social, ou seja, na preocupação com o bem-estar dos outros, na responsabilidade e na sociabilidade. Por essa razão, Miranda e Almeida (2015) apontam que a vivência no grupo social pode fazer significativa diferença para o homem ou para a mulher, pois a gênese do autoconceito está ligada à apreciação que os outros fazem sobre o comportamento do sujeito, acrescida da comparação progressiva do próprio sujeito com o seu grupo social de pertença. Acrescenta Pérez (2004) que, apesar dos avanços significativos no sentido de valorizar as mulheres, ainda imperam muitos preconceitos e baixas expectativas relativamente às mulheres, principalmente em contextos socioculturais mais desfavorecidos. Estes exemplos, explicitam que existem dificuldades e cuidados que precisam ser considerados no tocante à identificação das pessoas com sobredotação. A sobredotação pode adotar diferentes formas, pode aparecer nas situações mais inesperadas e em diferentes momentos da vida, portanto, não é possível identificar a sobredotação futura, o que implica na significativa possibilidade da identificação deixar de fora as pessoas cuja sobredotação não se manifesta nas disciplinas escolares, ou seja, não se encaixa na escola, inclusive porque se o aluno não tem bom desempenho educacional acaba por desapontar os seus professores e pais, agentes importantes no processo de sinalização.

Por outro lado, os fatores individuais ou ambientais podem contribuir para que as pessoas com sobredotação apresentem subdesempenho escolar (desempenho abaixo de sua capacidade) e isso pode interferir no processo de reconhecimento dos indicadores de sobredotação (Alencar, 2007; Alencar & Fleith, 2001; Guenther, 2006; Pérez & Freitas, 2016), uma vez que podem esconder ou gerar uma subavaliação dos indicadores de sobredotação. Ainda, a ausência de modelos femininos e a educação diferenciada, por vezes inclusive repressora das mulheres, pode interferir na identificação das meninas, uma vez que esses fatores fazem com que elas normalmente atribuam seu sucesso a outras pessoas, gerando baixa eficácia e autoestima, fenômeno esse denominado por Pérez (2008) como a “síndrome do impostor”. Esta situação pode estar presente no momento da vida em que a avaliação acontece, pois quando adultas, as pessoas sobredotadas podem apresentar uma desvalorização de suas capacidades (Pérez & Freitas, 2016).

Por último, uma palavra sobre os *fatores familiares*, como a baixa expectativa parental, a pressão excessiva pelo alto desempenho acadêmico, conflitos familiares (Alencar, 2007) e a baixa valorização e crença na capacidade da pessoa (Guenther, 2006). Estas situações também interferem no processo de identificação, por exemplo tornando-a menos necessária. Igualmente se podem apontar *fatores educacionais* como baixas expectativas em relação ao desempenho do estudante; currículo inflexível; prática pedagógica sem flexibilização didática e metodológica por parte do educador (Alencar & Fleith, 2001; Gama, 2013). Frente a estas situações, Colangelo e Davis (1997) apontam que muitos estudantes deixam de ter os seus potenciais de sobredotação reconhecidos, sendo prejudicados, rotulados ou não identificados decorrendo de falhas no processo de identificação, sendo relevante que este processo diversifique bastante as atividades em que incide a avaliação (Guimarães & Ourofino, 2007).

Não podemos deixar que apontar os aspectos relativos à precisão, validade e eficácia nos procedimentos de identificação e, neste sentido, trazemos a perspectiva de Feldhusen, Asher e Hoover (1984) sugerindo cinco passos fundamentais para a garantia da validade e da eficácia desse processo: (i) clareza nos objetivos do processo de identificação e do programa de estimulação que atenderá os alunos, bem como o perfil dos alunos a serem atendidos; (ii) uso de medidas adequadas e seguras a aplicação de um processo de despiste através de um conjunto de medidas adequadas e seguras do ponto de vista psicométrico; (iii) utilização de procedimentos de avaliação que precisem o número de alunos a serem apoiados e que permitam a recolha de informação diagnóstica acerca

dos talentos especiais da criança, suas aptidões, habilidades, áreas fortes e fracas, e necessidades efetivas; (iv) diferenciação de indivíduos para a diferenciação da educação; e (v) validação do processo de identificação através da correlação das medidas usadas com critérios de sucesso nos programas de atendimento.

Como ressalta Renzulli (2012 citado em Fleith, 2018), qualquer proposta de identificação de pessoas com comportamento de sobredotação precisa considerar: (i) que não existe um sistema perfeito de identificação; (ii) é necessário o balanceamento entre a avaliação objetiva e a subjetiva, considerando que a primeira forma baseia-se na *performance* do indivíduo, enquanto a segunda diz respeito ao julgamento dos outros em relação a essa *performance*; (iii) é preciso considerar que são as pessoas e não os instrumentos que decidem, sendo necessário selecionar cuidadosamente os informantes envolvidos no processo; (iv) a avaliação precisa considerar múltiplos critérios e/ou fontes de informações; (v) focar no perfil da pessoa com comportamentos de sobredotação, descrevendo seus pontos fortes, interesses e habilidades ao invés da definição se é ou não sobredotado; e, (vi) fundamental a congruência entre identificação e programa/serviço educacional para atenção às pessoas com sobredotação. Esses fatores são importantes, pois como ressalta Fleith (2018), a identificação do aluno com sobredotação, por ser um processo multidimensional e dinâmico deve considerar tanto as características do indivíduo quanto dos ambientes aos quais faz parte, além do mais, o processo de identificação justifica-se pelo mapeamento das suas características cognitivas, sociais, emocionais e acadêmicas, tanto à luz dos contextos com os quais ele interage, como também para se pensar os caminhos para sua estimulação.

Para finalizar, trazemos as considerações da *National Association for Gifted Children* (NAGC, 2017), que elenca quatro princípios essenciais a serem considerados no processo de identificação: (i) a sobredotação precisa ser compreendida como um fenômeno dinâmico, o que implica ocorrer em diferentes momentos da vida da pessoa com sobredotação para que ela tenha oportunidade de demonstrar características e potencialidades; (ii) o processo de identificação deve contemplar a diversidade étnico-racial; (iii) há necessidade de utilizar diversas medidas, visto que o talento pode manifestar-se em um domínio específico, além da necessidade de adotar múltiplos instrumentos como: testes de inteligência; autonegação; nomeação por pares, pais e educadores; observação em sala de aula; escalas de motivação e aprendizagem, além de portfólios que auxiliem na avaliação do talento; e, (iv) quanto mais precoce for a

identificação, maior a probabilidade de desenvolvimento dos potenciais da pessoa com sobredotação.

Verifica-se ao longo do capítulo que múltiplos são os aspectos a serem considerados no processo de avaliação, assim como se configura como um desafio, visto que não há uma consonância em relação a conceituação do que vem a ser a sobredotação, nem em relação aos procedimentos, critérios e instrumentos a serem utilizados na avaliação para a identificação das pessoas com sobredotação. Entretanto, é preciso ter claro que a definição em relação ao melhor processo a ser adotado dependerá da concepção teórico-epistemológica adotada por quem avalia, mas essencialmente, esta deve ser concordante com as possibilidades e ofertas relativas às respostas educativas para o desenvolvimento dos talentos das pessoas com sobredotação.

2.4. Possibilidades de desenvolvimento dos talentos por meio da educação

[...] Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando [...] O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros [...]. (Paulo Freire, 2002, p. 24)

Um dos fatores que mais interfere na perspectiva do atendimento aos estudantes com sobredotação no Brasil é o mito que ainda impera no ideário social, de que o superdotado teria recursos suficientes para crescer sozinho, portanto não necessita de um atendimento educacional especializado, considerando suas condições ‘privilegiadas’ em termos de inteligência e criatividade. Entretanto, o que se observa é que nem todas as pessoas com sobredotação se tornam adultos produtivos; aliás, vários deles, em função de características do próprio contexto familiar, educacional e social, apresentam apenas um desempenho medíocre ou, mesmo, abaixo da média (Alencar & Fleith, 2001; Sabatella, 2013).

Neste sentido, é necessário salientar a importância de se propiciar um ambiente favorável ao seu desenvolvimento, a par de atender as suas necessidades educacionais. Especialmente relevante é a promoção de uma variedade de experiências de aprendizagem enriquecedoras, que estimulem o seu desenvolvimento e favoreçam a realização plena do seu potencial (Alencar & Fleith, 2001). Negar a esses sujeitos de

direito a oportunidade de receber uma educação de acordo com suas necessidades educativas é fortalecer o recorrente processo de exclusão social e educacional vivenciados cotidianamente. Dessa forma, as respostas educativas a estes sujeitos precisam considerar que a educação, na perspectiva da educação inclusiva, deve proporcionar respostas educacionais para que todos os sujeitos aprendentes tenham acesso, permanência e sucesso acadêmico (Carvalho, 2004).

Podemos apontar que a educação no século XXI tem desafios amplos para atender às necessidades de desenvolvimento dos sujeitos aprendentes: (i) Educação como garantia da cidadania; (ii) educação atendendo aos pilares da educação; (iii) respeito à diferença *versus* exclusão; (iv) educação inclusiva promotora da equidade; cidadania e emancipação; e, (v) relevância da atenção educativa aos alunos com sobredotação na perspectiva da Educação Inclusiva.

Em termos breves, a cidadania é a qualidade de cidadão e se configura pelo exercício dos direitos e deveres civis, políticos e sociais estabelecidos pela Constituição do Estado, articulando-se com o exercício pleno e consciente pelo sujeito dos direitos e deveres conquistados legalmente ao longo da história de luta dos sujeitos sociais (Buffa, Arroyo, & Nossella, 2000; Carvalho, 2008; Dallari, 1998). Nesta orientação, Ribeiro (2002) salienta a educação como direito essencial pela maioria dos autores estudiosos da cidadania, uma vez que ela propicia condições necessárias à inclusão na participação social e política da nação a qual pertence. Nesta perspectiva, o direito à educação por todos os cidadãos representa a afirmação de um bem comum no contexto sociopolítico e do conhecimento como um valor a ser compartilhado entre os sujeitos sociais. Concordamos com Gentili (2012) ao afirmar que nem sempre a educação para a cidadania é garantida, seja pelas múltiplas formas de exclusão, seja pelas situações de negação de acesso de TODOS ao saber, a uma educação que liberta pelo pensar, que possibilita a criticidade, que respeita as diferenças e os direitos, que garante oportunidades iguais de desenvolvimento a todos os cidadãos. Neste sentido, a educação para a cidadania tornou-se importante para muitas escolas e sistemas educacionais, precisando constar nos seus projetos e programa (Gadotti, 2007). A educação precisa possibilitar, dentre outras condições, a emancipação e a liberdade humana ao nível do ser, do se expressar e do construir o saber. Por meio da educação temos a oportunidade de lutar pela socialização do acesso ao saber historicamente acumulado e socialmente produzido, evitando seu monopólio pelos grupos hegemônicos, bem como a alienação de seus benefícios, uma vez

que ela possibilita o questionamento, a afirmação, a dúvida persistente, de certeza instável da verdade. É por essa razão que a educação é um direito fundamental, é um “bem público que consolida todo processo democrático e o dota de sentido. Essa é sua função fundamental e nela reside seu extraordinário e silencioso poder, sua potência essencialmente revolucionária” (Gentili, 2012, p. 17).

Por outro lado, analisando a educação pautada nos quatro pilares da educação apontados por Delors, relativos aos desafios da educação no Século XXI, a escola deve oportunizar a construção do conhecimento aos aprendentes com base nas múltiplas competências implícitas nessas demandas, precisa pautar suas práticas para além do aprendizado dos conteúdos curriculares, ou seja, a prática pedagógica precisa trazer para dentro da sala de aula as questões da realidade histórica em que o sujeito está inserido, possibilite a discussão de temáticas presentes na vida e para a vida dos sujeitos sociais, bem como, garantir a discussão do currículo “na sua forma e conteúdo à luz da sua atualidade e relevância, tendo em vista os novos desígnios que se pretendem atribuir à educação e à escola nos dias de hoje” (Almeida & Araújo, 2014, p. 48).

Falando do respeito à diferença *versus* exclusão, Rubem Alves (2008) entende que o ser humano, enquanto ser social, precisa sentir-se aceite no grupo, caso contrário é definido como diferente, recebendo o carimbo de “não pertença” ao grupo. Sendo assim, todo aquele que se destaca pela diferença, não pertence, sofre exclusão, é estigmatizado e, muitas vezes, condenado à solidão e tratado com desigualdade. Ser estigmatizado, de acordo com Goffman (1988), é ser considerado e tratado como diferente por não apresentar os atributos aceites, por não se encaixar nas normas ou padrões estabelecidos pela sociedade como normais. Como resultado do estigma, temos os problemas éticos como o preconceito, a exclusão e a depreciação do outro, por exemplo, como menos valoroso ou menos importante dentre os membros de uma sociedade.

O tratamento social desigual que gera a exclusão resulta de dois sistemas de pertença hierarquizados. Na desigualdade, a pertença dá-se pela integração subordinada, pois implica um sistema hierárquico de integração social em que quem está embaixo está dentro, é indispensável, mesmo que em desvantagem. Na exclusão, o sistema de pertença dá-se de forma igualmente hierárquica, pela exclusão, mas dominado pelo princípio da segregação e o pertencimento do sujeito na sociedade dá-se pela forma como é excluído (por raça, nível socioeconômico, por exemplo). A exclusão, como fenômeno social e

cultural é resultante de um processo histórico onde a cultura por meio de um discurso homogeneizador, de produção de uma verdade, cria o interdito e o rejeita (Santos, 2010).

Na perspectiva de Boaventura Santos (2010) na dinâmica cultural, as ciências humanas tendem a criar um enorme dispositivo de normalização, que qualifica e desqualifica os sujeitos, uma vez que, a desqualificação por marcadores de gênero e condição social e psicológica, por exemplo, consolidam a exclusão daqueles que são diferentes, que não se encaixam nos padrões da verdade adotada por esta cultura. Por outro lado, no que concerne à diferença, Carvalho (2008) refere que a mesma se manifesta nas relações entre os sujeitos como: (i) *experiência*, resultado das interações de cada um nos diferentes espaços em que participa; (ii) *relação social*, reflexo dos efeitos das influências das experiências vividas em todas as relações estabelecidas entre os membros de uma cultura; (iii) *subjetividade*, resultado na forma de ser, estar e conviver de cada pessoa como reflexo das experiências nas relações sociais; e, (iv) *identidade*, resultante de experiências culturalmente construídas nas relações sociais, sendo um processo da e na subjetividade, e que retrata a dinamicidade do sujeito e do contexto.

A diferença que emerge da alteridade é a capacidade que o ser humano tem se colocar no lugar do outro e reconhecer que ele é igual como cidadão, mas diferente em sua subjetividade e, portanto, tem o direito de ser respeitado por sua diferença (Gentili, 2012). Corroborando com esse pensar, Alencar (2005) afirma que a exclusão sofre o processo de normalização na sociedade. Isso porque, são tantos os excluídos que se chega à conclusão de que, na verdade, em boa parte do mundo, há mais excluídos que incluídos. No entanto, para a sua compreensão, é preciso analisar quem são os excluídos, ou seja, que pessoas, principalmente na sociedade brasileira, fazem parte dessa parcela da sociedade e, apenas assim será possível atender educacionalmente a diversidade presente nas salas de aula brasileiras, sendo necessárias mudanças no âmbito escolar, para que esse seja um espaço desprovido de discriminação e preconceito, visando o pleno desenvolvimento dos educandos.

É nesse processo de convivência social que as identidades são construídas por meio da diferença, marcada tanto por intermédio de sistemas simbólicos de representação como pelas diferentes formas de exclusão social, de tal forma que chega a dividi-la em pelo menos dois grupos opostos, “nós/eles, eu/outro” (Silva, 2014, p. 40), o que significa classificar o mundo, hierarquizá-lo, atribuir diferentes valores para os seres socioculturais. Desta forma, a afirmação da identidade e a marcação da diferença sempre

implicam, posteriormente, em definir o que somos e o que não somos no incluir e excluir, definindo quem pertence e quem não pertence a um contexto específico.

Trazer à pauta a discussão quanto à diferença, aos processos excludentes resultantes das relações sociais e à inclusão faz-se necessário em relação aos sujeitos com sobredotação porque, no Brasil, eles compõem o público-alvo da modalidade de educação especial, mas acabam por serem os últimos a serem contemplados nas políticas públicas. Apesar de que, o paradigma da educação inclusiva brasileiro, visa educar na diversidade e proporcionar o ensino num contexto onde as diferenças individuais dos alunos se reconhecem e podem ser aproveitadas para o enriquecimento e a flexibilização curricular, prática necessária no processo ensino-aprendizagem, no qual os alunos devem participar ativamente (Brasil, 2006a, p. 134). Conclui-se que buscar a igualdade de oportunidades ou tentar apagar as diferenças individuais entre os sujeitos sociais no contexto da escola é tornar as diferenças, as desigualdades e as exclusões cada vez mais evidentes. Isso porque, na tentativa constante da escola em buscar a homogeneidade, a igualdade e a normalização dos sujeitos, contradizem-se os princípios de uma sociedade democrática e que respeita a diferença, deixando à margem do processo, tanto os aprendentes que estão abaixo do ‘nível aceitável’ de aprendizagem, quanto os que apresentam desenvolvimento acima da média. Neste caso, a escola, além de desconsiderar os sujeitos reais, fica na contramão do que preconiza os princípios da escola inclusiva.

2.5. Atenção educativa às pessoas com sobredotação na perspectiva da Educação Inclusiva: um olhar sobre a realidade brasileira

Oportuno seria lembrar que a educação igual para todos não significa que a criança mais bem dotada ou que tenha uma maior capacidade para aprender deva ser privada dessa oportunidade de aprender mais, e, sim, que tenha oportunidade igual para aprender ao melhor nível de suas capacidades. (Mira, 1979, p. 31)

Iniciamos a reflexão pontuando que a educação é um direito humano, fundamental e universal, sendo essa uma prerrogativa para a garantia da cidadania. A garantia do direito à educação implica a vivência e a interação nos princípios democráticos do convívio social, da liberdade e da participação ativa em sociedade e nas decisões políticas, direta ou indiretamente. Para tanto, a escola precisa prover e garantir a equidade educacional envolvendo todos os sujeitos que dela fazem parte, pois não há justificativa

para o que temos visto no cotidiano das escolas, onde as oportunidades de desenvolvimento e o respeito às necessidades são restritas a apenas alguns estudantes. A escola tem um “compromisso maior: educar para a liberdade, para a expressão máxima da capacidade de cada um e para a cooperação e o entendimento entre as pessoas” (Montoan, 2006, p. 185).

Pautar o direito a educação é buscar garantir o que proclama a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, que em seu Art. 1º assegura que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos [...]” (p. 2), e especificamente no Art. 26º garante que:

1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito. 2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das actividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. (ONU, 2015)

Consonante a essa garantia, temos resguardado no Art. 205 da Constituição Federal Brasileira, a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, e no Art. 206, princípios como:

I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais [...] VI – gestão democrática do ensino público, na forma da Lei; VII – garantia de padrão de qualidade [...]. (Brasil, 1988, p. 60)

Direcionar o olhar os direitos dos cidadãos brasileiros e para a necessidade da atenção educativa aos educandos com sobredotação é fundamental, pois é vislumbrar a perspectiva da garantia de direitos, é romper com a visão equivocada de um possível privilégio, de uma meritocracia, além de pensar a educação numa perspectiva inclusiva, que respeita as diferenças, a heterogeneidade e a singularidade entre os sujeitos que

compõem esse grupo. Além de ser uma educação que combate a exclusão, que enxergue a plenitude do ensino com base nos quatro pilares da educação e, que promova a emancipação, a cidadania, a realização pessoal e a autoria de pensamento.

No Brasil, os educandos com sobredotação são integrados no grupo que faz parte do público a ser contemplado pelas ações da educação especial, considerando que necessitam de serviços e recursos diferenciados para a promoção de seu desenvolvimento e aprendizagem. Entretanto, eles são os últimos a serem contemplados na oferta dos serviços, sendo prioritariamente atendidos os educandos com deficiência e com transtorno global de desenvolvimento (Machado, 2008). Por este motivo, urge a implementação de políticas públicas que objetivam dar suporte aos estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE) incluídos nas classes do ensino comum, dentre os quais destacamos os alunos com sobredotação.

Vale lembrar que o termo NEE, no Brasil, refere-se a todas as crianças ou jovens cujas necessidades se originam em função de deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, conforme explicita a Lei n. ° 12.796/2013 (Brasil, 2013). Para fins deste estudo, temos como foco o estudante com características de sobredotação ou como são denominados no Brasil, estudantes com altas habilidades/superdotação¹, definidos pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, como aqueles que “demonstram potencial elevado em qualquer das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse” (Brasil, 2008, p. 9).

A implementação de práticas educacionais inclusivas para educandos com NEE têm diferenças no que concerne às condições de acesso às oportunidades educacionais, pois os alunos com sobredotação, apesar de fazerem parte legalmente do grupo de alunos que têm direito aos serviços suplementares e complementares de suporte da educação especial, na prática deparam-se com a negação de seu acesso a uma atenção educativa especializada, seja pela escassez de oportunidades ofertadas no espaço da escola comum

¹ Em razão do uso de diferentes terminologias para denominar os estudantes considerados neste estudo, será possível encontrar no texto diferentes termos para identificá-los: estudantes com sobredotação (terminologia europeia), ou com altas habilidades, superdotação, altas habilidades ou superdotação, dotação e talento, bem-dotado ou mais capazes (terminologias utilizadas no Brasil em diferentes momentos históricos).

ou nos serviços de atendimento educacional especializado, ou por preconceitos e estereótipos que os circundam no ideário social (Brasil, 2008; Virgolim, 2014). A afirmação é consubstanciada pela análise de que, devido às suas necessidades, motivações específicas para o aprender e a forma de expressar suas ideias e capacidades acima da média no espaço da escola, esses alunos são erroneamente confundidos como os que apresentam indisciplina, Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade ou que são trabalhadores. Essa visão estereotipada conseqüentemente culmina na negação de seus direitos aos serviços especiais promotores das adaptações, enriquecimento e aprofundamento curricular, de modo a oportunizar experiências educacionais enriquecedoras para o aproveitamento de suas potencialidades individuais (Brasil, 2001; Freeman & Guenther, 2000; Virgolim, 2014).

Rememorando os primeiros passos em direção ao atendimento educacional dos alunos com sobredotação no Brasil, destacamos que as primeiras ações voltadas para a identificação na perspectiva da oferta do atendimento em 1924. Em 1929, no Rio de Janeiro, surge a primeira lei que previu o atendimento para os sobredotados (denominados à época como “super-normaes”), por meio da Reforma do Ensino Primário e Normal. Entretanto, a primeira lei, em âmbito federal, direcionada para a educação dos então denominados por Helena Antipoff como “excepcionais” – englobando neste termo, tanto as pessoas com deficiência como as que apresentavam sobredotação – foi a LDBEN n.º4.024/1961 (Brasil, 1961), primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, apesar de os atendimentos para esse público já ocorrer desde 1957 (Brasil, 1961; Alencar & Fleith, 2001; Delou, 2001, 2012; Mira, 1979). Posteriormente, em 1967, o então Ministério da Educação e Cultura, no período do governo militar, estabeleceu critérios para a identificação e o atendimento das pessoas com deficiência e também para as pessoas com sobredotação, por meio da criação de uma comissão específica para esse fim. Mas, o atendimento especializado só foi garantido pela segunda LDBEN brasileira, a Lei n.º5.692/1971. Simultaneamente neste ano, a área da sobredotação tem um marco histórico no que se refere ao primeiro seminário sobre pessoas com sobredotação no Brasil, reunindo especialistas que contribuiriam para estabelecer recomendações quanto a elaboração de um planejamento de ações nacionais para a área, gerando o Projeto Prioritário n.º 35, estabelecendo critérios norteadores para o Cenesp – Centro Nacional de Educação Especial, criar ações nacionais para a identificação e o atendimento desses sujeitos, desde a modalidade da atual, educação infantil, priorizando os atendimentos em

classes comuns, mas admitindo também em classes especiais ou em escolas especiais, apesar desta não ser uma alternativa de atendimento aceita consensualmente pelos estudiosos da área (Alencar & Fleith, 2001; Brasil, 1971; Delou, 2012).

De acordo com Delou (2012), as primeiras modalidades de atendimento educacional para as pessoas com sobredotação no Brasil foram estabelecidas na Lei de 1971: enriquecimento curricular e aceleração de estudos, isoladas ou combinadas, assim como a monitoria. Novo direcionamento para esse atendimento ocorreu em 1979, por Maria Helena Novaes Mira, então Diretora Geral do Cenesp, orientando o atendimento nas seguintes modalidades: enriquecimento, aceleração, agrupamento especial e programas-protótipo. Em contrapartida, em âmbito internacional os atendimentos eram focados com base nas seguintes alternativas: (i) enriquecimento em classes regulares; (ii) ensino individualizado; (iii) agrupamento especial; (iv) participação em classes mais adiantadas; (v) utilização de salas de recursos específicos; (vi) orientação especial de ensino para classes regulares; (vii) programas de aceleração; (viii) grupos diversificados por área de talentos; (ix) programas de aceleração e enriquecimento; (x) propostas curriculares especiais; e, (xi) sistema de monitoria.

No Brasil, a educação na perspectiva inclusiva e os serviços complementares e suplementares da educação especial que garantem o suporte educacional aos educandos com NEE, dentre eles os que apresentam comportamentos de sobredotação, são contemplados nas políticas públicas brasileiras, principalmente por meio dos seguintes documentos: as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBENs n.º 5.692/71 e 9.394/96 (BRASIL, 1996); Diretrizes Nacionais de Educação Especial na Educação Básica, Resolução nº2/2001, do Conselho Nacional de Educação – CNE (Brasil, 2001); a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008); no Decreto n.º 7.611/2011; na recentemente a Lei n.º 12.796/2013 (Brasil, 2013), que altera a LDBEN de 1996; no Plano Nacional de Educação – PNE, com vigência no decênio 2014/2024 e, na Lei n.º 13.174/2015. Entretanto, a garantia nos documentos legais não assegura a implantação e implementação dos serviços ou novas práticas que atendam às necessidades educativas dos educandos, pois como argumenta Andrés (2010, pp. 25-26):

Se deve ter em mente que as boas intenções declaradas e a letra da lei não têm o condão de criar automaticamente novas realidades, muito mais dependentes de uma cultura e de uma história muitas vezes eivadas de más compreensões e

preconceitos que só o tempo, a perseverança e um grande e contínuo apoio institucional, de par com a ação dos movimentos sociais, serão capazes de modificar.[...]

Em consequência da negação dos direitos e de oportunidades a esses sujeitos sociais, conferimos que no Brasil, o reconhecimento dos estudantes com sobredotação, bem como a estimulação de seus potenciais e talentos na escola ainda é incipiente, seja resultante da pouca divulgação da temática nos meios sociais e educacionais, disseminação de mitos e ideias errôneas nas representações sociais, das múltiplas terminologias que confundem os educadores (Guenther, 2012). Sobretudo, em razão do pouco investimento de políticas públicas na formação dos educadores, nas ações para a identificação ou para a oferta de atendimentos educacionais que desenvolvam seus potenciais e talentos, além do foco dos sistemas públicos de ensino estar na busca desenfreada por alcançar os índices nos exames nacionais que “medem a qualidade da educação a qualquer custo” (Guenther, 2018; Machado, 2008; Virgolim, 2007).

Considerando os fatores supracitados, para o reconhecimento das características de sobredotação dos educandos, o professor é apontado na literatura como o profissional que apresenta condições privilegiadas para a identificação, pois é ele quem observa na sala de aula como cada aluno age e reage, colocando-se na turma em situações variadas, assim como, tem a capacidade de avaliar o desenvolvimento dos estudantes em processo sistematizado e por longo período de tempo (Freitas & Pérez, 2012; Guenther, 2006; Virgolim, 2014). Vale ressaltar que tomando as taxas defendidas pela Organização Mundial de Saúde (OMS), Brasil poderá apresentar um número aproximado de pessoas com capacidade cognitiva acima da média da população é cerca de oito milhões (Gama, 2013). Neste sentido, reconhecer os estudantes com sobredotação é essencial para o investimento em respostas educativas de acordo com a necessidade dos educandos. Mettrau (2000) ressalta que esse investimento beneficia duplamente a sociedade, seja pelo desenvolvimento dos talentos individuais, que beneficiarão o coletivo caso haja o encaminhamento adequado para utilização desses talentos em benefício da sociedade, seja pela canalização positiva das capacidades, seja evitando sua utilização em atividades sociais marginais. Isso porque, as habilidades superiores dos sujeitos com sobredotação geram necessidades especiais, clamando por estratégias desafiadoras e diferenciadas no espaço da escola (Landau, 2002). Mas, infelizmente temos que concordar com Gama (2013, p. 176) quando afirma que, no Brasil, “a educação está longe de ser uma prioridade

nacional e, nesse contexto, a educação de superdotados ocupa lugar quase inexistente”. Concordamos que essa postura se baseia numa ideologia meritocrática, que diminui as possibilidades de os estudantes de grupos desfavorecidos serem atendidos nas suas necessidades educacionais especiais (Gagné, 2009).

Freitas e Pérez (2012) salientam que a negação das necessidades educacionais especiais dos educandos com sobredotação é reflexo da representação social deturpada de que são pessoas raras e autossuficientes no que se refere à aprendizagem. Portanto, é notório que o Brasil precisa de um plano estratégico, não apenas para o processo de identificação das pessoas que apresentam capacidade cognitiva acima da média, como para incentivar e criar oportunidades variadas para o seu desenvolvimento socioemocional e cognitivo, conseqüentemente suas produções refletirão no benefício pessoal e social. Esse investimento se justifica pela necessidade nacional de promover o desenvolvimento científico e tecnológico no contexto atual, além de promover a democracia e com a erradicação da pobreza (Gama, 2013; 2014; Mettrau, 2000).

Outro argumento plausível sobre a relevância da atenção educativa dos educandos com sobredotação é a certeza de que é um direito irrefutável desses sujeitos sociais, portanto, por justiça social, pelas necessidades educacionais requeridas pelos educandos para o seu pleno desenvolvimento, bem como pela necessidade econômica e política do país, há que se implantar e implementar ações efetivas para o desenvolvimento dos talentos. Assim, a oferta de serviços educacionais por meio da educação especial para alunos com sobredotação no Brasil, se justifica segundo Gama (2013, p.176), por três pontos de vistas: (i) *das necessidades educacionais dos alunos*, que precisam ser atendidos em suas necessidades ímpares de desenvolvimento; (ii) *da justiça social*, pois os atendimentos diferenciados garantirão a equidade das oportunidades, ou seja, “para alunos diferentes é justo que o atendimento seja diferente”; e, (iii) *do político e econômico*, pois a diferenciação no atendimento proporciona o alcance dos níveis elevados de desenvolvimento tecnológico, científico e social, tão exigidos dos países na modernidade. Além disso, como argumenta Guenther (2012), a capacidade humana é um bem inestimável, mas frágil, pois não passa diretamente dos pais para os filhos e nem pode ser criada artificialmente, sobretudo “pode ser perdida, desfigurada, ou desviada com relativa facilidade, tanto no indivíduo como em grupos e populações inteiras. Cuidar do potencial e talento das novas gerações é sem dúvida uma tarefa da Educação” (p.51)

2.6. Alternativas de intervenção educativa junto de alunos com sobredotação

Na filosofia educacional dos mais dotados, regras, regulamentos e programas pré-fabricados não têm vez. É necessário dar-lhes oportunidades para descobertas, experiências e confrontações, e haverá então o inverso daquilo que se faz até hoje: serão eles que mostrarão através de suas manifestações aquilo que devemos oferecer-lhes [...]. (Helena Antipoff, 1992)

Sendo importante considerarmos a heterogeneidade entre os sujeitos com sobredotação, é fundamental que as medidas educativas sejam igualmente diversas para o desenvolvimento dos seus talentos. Comumente a literatura nacional e internacional na área aponta o atendimento organizado nos seguintes tipos: aceleração, enriquecimento, agrupamento, monitoria e tutoria (Almeida et al., 2013; Delou, 2007; Sabatella & Cupertino, 2007).

A aceleração - alternativa de atendimento educacional possível no contexto da sala de aula regular, viabilizando em linhas gerais, a entrada precoce na escola; programa de estudos acelerados flexíveis no ritmo, tarefas e/ou áreas de conhecimento dos educandos, bem como a conclusão em menor tempo do curso ou etapa escolar (Pérez, 2014). Entretanto, a aceleração é um atendimento passível de muitas críticas, não sendo uma perspectiva consensual para os estudiosos da área.

Para Oliveira (2007), com base nos estudos de Benbow, há diversos fundamentos teóricos para a aceleração, embasados na psicologia educacional e do desenvolvimento, que defendem a perspectiva da aprendizagem como um processo sequencial e desenvolvimental, no qual devem ser consideradas a diversidade de formas de aprender dos sujeitos da mesma idade. Por esse motivo, imputa a adequação entre o nível de ensino desenvolvido pelo professor e o nível de aprendizagem construído pelo educando, o que com base em Vygotsky (2005), implica na necessidade de considerar, para a mediação pedagógica, a zona de desenvolvimento real do estudante para estabelecer caminhos estimulantes que o levem a alcançar novos saberes e avançar em seu nível de desenvolvimento, intervindo na zona de desenvolvimento proximal.

Outros aspectos a serem considerados quanto à aceleração são: (i) oportunidade para que o estudante com talento acadêmico progrida pela seriação escolar a um ritmo mais rápido, e/ou iniciar os diversos níveis de escolarização em idade mais nova que o convencional (Pressey, 1949); (ii) medida que permite ao estudante cumprir um programa

escolar em menor tempo, tanto por admissão precoce na escola, como pelo avanço de série, uma vez constatado que este educando domina os conteúdos da série em que se encontra matriculado (Sabatella, 2013); (iii) procedimento que aumenta o nível ou ritmo de ensino, com base nas realizações dos alunos, sua capacidade ou ritmo de aprendizagem (Feldhusen, 1998; 2005); (iv) procedimentos compostos de métodos para a redução do tempo de permanência dos alunos no sistema escolar regular, possibilitando um ritmo mais rápido de aprendizagem, atendente às suas necessidades educacionais (Acereda & Sastre, 1998); (v) processo que permite aos alunos com altas capacidades de aprendizagem seguirem um ritmo de ensino adequado aos seus níveis de realização e de prontidão, visando sua adequada estimulação na aprendizagem de matérias novas. Isso porque, tem-se defendido o ritmo de ensino é excessivamente lento em relação aos conhecimentos e competências já adquiridos pelos alunos com sobredotação, o que causa neles, desmotivação (Tomlinson, 1995); (vi) oferta de um programa curricular, em um ritmo mais rápido ou numa idade mais precoce que a habitual, adequando o ritmo e a complexidade do currículo à prontidão acadêmica e à motivação dos estudantes com sobredotação (Colangelo, Assoulin, & Gross, 2004 citado em Almeida et al., 2013); (vii) conceito concebido pela Educação Especial, visando a compatibilização da vida escolar com produção mental, independentemente da idade, para estudantes mais capazes, que vencem rapidamente o conteúdo curricular (Guenther, 2012); e, (viii) conforme prevê a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDBEN n.º 9.394/96, em seus Artigos 23 e 24, aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar, por meio de: ingresso antecipado na educação infantil e ensino fundamental, saltar séries ou anos escolares; avanço contínuo; ensino segundo o ritmo do estudante; aceleração de matérias; aceleração parcial; classes combinadas; plano de estudos compactado; e, plano de estudos abreviado (Brasil, 1996).

A aceleração é uma intervenção educativa prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Lei n.º 9.394/96, tanto em seu Art. 24º, inciso II, alínea c, que possibilita o acesso precoce à escola, independente de escolarização anterior, “mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino” (p. 8); cumprir o programa escolar em menor tempo, viabilizando o avanço nos cursos e nas séries escolares mediante verificação do aprendizado, bem como no Art. 47, parágrafo 2º, assegura banca examinadora especial,

de acordo com as normas dos sistemas de ensino, para os “alunos com extraordinário aproveitamento nos estudos, demonstrado por meio de provas e outros instrumentos de avaliação específicos [...] poderão ter abreviada a duração dos seus cursos [...]” (Brasil, 1996).

Como objetivos da aceleração, Sabatella e Cupertino (2007) apontam: (i) ajustar o ritmo do ensino às potencialidades dos estudantes, na perspectiva do desenvolvimento de um trabalho ético racional; (ii) fornecer um nível apropriado de desafio escolar a fim de evitar o tédio oriundo da repetição das aprendizagens; e, (iii) reduzir o período de tempo necessário para o estudante completar a escolarização tradicional, oportunizando o avanço nas séries, níveis de ensino e curso, bem como a entrada precoce na universidade e, inclusive, o avanço na conclusão do curso. Na perspectiva das autoras, a aceleração de estudos é um programa de atendimento educacional especializado utilizado quando a avaliação de aprendizagem realizada na escola evidenciar que o aluno demonstra competências, habilidades e conhecimentos em níveis de desenvolvimento efetivo além dos evidenciados por seus pares em nível escolar, ou seja, quando o nível de competência curricular do estudante for superior ao da sua série de matrícula.

De acordo com Almeida e colaboradores (2013), algumas medidas para a aceleração escolar podem ser adotadas para atender as necessidades dos educandos, são elas: (i) Entrada antecipada na escola; (ii) Avanço de ano escolar; (iii) Avanço por disciplinas; (iv) Currículo “abreviado” (*telescoping*); e, a (v) Compactação curricular. Na perspectiva de Renzulli (2014a), é uma técnica de diferenciação instrucional projetada para fazer os ajustes curriculares necessários para alunos de qualquer área curricular e qualquer ano, onde: (i) são definidos os objetivos e resultados de uma unidade ou segmento de instrução específico; (ii) é determinado e documentado o que os alunos já dominaram a maior parte o todo o conjunto de resultados de aprendizagem; e, (iii) são oferecidas estratégias de substituição para o material já dominado mediante o uso de opções instrucionais que permitam o uso mais desafiador e produtivo do tempo do aluno, tais como: estudo independente, turmas combinadas, programas extracurriculares, entrada antecipada e aceleração no ensino superior.

A aceleração pode ser explicada por duas amplas categorias: (i) a aceleração de nível escolar, caracterizada por um procedimento administrativo, uma vez que não envolve modificação no currículo ou metodológica, uma vez que o estudante estuda pelo regular sem ajustes pedagógicos; e, (ii) a aceleração de conteúdo curricular, que implica

em adaptações pedagógicas específicas, ou seja, necessita de um currículo diferenciado para atender as necessidades singulares dos estudantes, podendo ser concretamente realizada por meio de uma alteração no conteúdo curricular, na natureza e ritmo de aprendizagem, enfim, nas experiências de aprendizagem ofertadas (Almeida et al., 2013).

Guenther (2012) descreve 18 tipos de aceleração disponíveis como propostas para atender as necessidades dos estudantes com sobredotação, contemplando alguns dos tipos supracitados e trazendo novas perspectivas, divididas em duas amplas categorias, a saber: (i) *As que se baseiam na temporalidade*, com objetivo de adiantar o tempo escolar sem alterar o conteúdo curricular: (a) admissão antecipada à Educação Infantil (pós-creche); (b) admissão antecipada à 1ª série fundamental; (c) saltar uma ou mais séries escolares; (d) progressão continuada; (e) classes combinadas (multisseriadas); (f) currículo Telescópico (um ano em um semestre letivo); (g) diplomação antecipada; (h) matrícula simultânea (em dois níveis de ensino); (i) cursos para crédito (Ensino Médio ou Superior); (j) crédito por exames e provas; (k) entrada antecipada ao nível médio e superior; (l) aceleração do próprio curso universitário com base no conteúdo; e, (ii) *As que tem como objetivo reorganizar o currículo regular*, referindo: (a) instrução autorregulada pelo o estudante; (b) aceleração parcial por disciplinas escolares; (c) compactação de currículo; (d) mentoria; (e) programas específicos para matérias curriculares mais adiantadas; e, (f) cursos por correspondência.

Na perspectiva de Southern, Jones e Stanley (1993), a aceleração diferencia-se pelo grau de mudança educativa que promove para o estudante, podendo ser mais ou menos segregativa para o sujeito em relação à convivência com seus pares. Neste sentido, exemplificam os casos de aceleração extracurricular e o crédito pelos exames, ou seja, é oportunizado ao estudante que frequente dois ambientes de aprendizagem estimuladores, a classe de ensino regular no qual está matriculado e o programa extracurricular onde a aceleração está ocorrendo, não incidindo com isso, no seu afastamento do convívio com os colegas. Em contrapartida, quando o avanço ocorre por meio do avanço de ano escolar, o estudante deixa de conviver com seus pares da mesma idade cronológica para conviver apenas com os novos colegas da classe mais avançada.

Guenther (2006, 2018) salienta que a aceleração se caracteriza como a forma mais barata, fácil e comumente adotada pela escola para atender a criança com sobredotação, uma vez que, geralmente, significa promover a criança mais capaz para séries acima da sua faixa etária, saltando de série ou avançando parcialmente as séries escolares. Destaca

ainda que a organização escolar no Brasil caracteriza-se por uma distribuição da escolaridade em anos letivos, sequencialmente trancados entre si, criando condições de aprendizagem e convivência prejudiciais aos estudantes que apresentam capacidade e produção mental superior à média dos pares etários, motivo pelo qual a aceleração possibilita que esses estudantes avancem com currículo em menos tempo que o previsto pelos documentos legais, bem como possam caminhar pela seriação escolar, independentemente da idade mínima estabelecida pelos sistemas de ensino.

Inegavelmente não há consenso entre os educadores quanto à adoção da aceleração. Por um lado, há estudiosos que apontam benefícios enquanto outros salientam possíveis prejuízos para o desenvolvimento dos educandos com sobredotação. Como vantagens, Cupertino (2008) aponta o fato de poder usar recursos e professores já existentes na instituição de ensino e, por ser a resposta mais rápida que se pode dar diante da constatação da necessidade de atenção diferenciada a pessoa com sobredotação. Dessa forma, o estudante mantém-se motivado diante dos estudos, por poder seguir no seu próprio ritmo (Sabatella, 2013). Virgolim (2007) sinaliza também que os resultados de pesquisas têm indicado benefícios para o estudante, desde que o processo de aceleração seja bem conduzido, levando-se em conta as suas necessidades e características intelectuais e socioemocionais, ao mesmo tempo em que é desenvolvida por professores adequadamente preparados para apoiar o estudante em suas necessidades.

Ainda como benefícios, Oliveira (2007) aponta em seus estudos que: (i) no domínio acadêmico, permite um progresso positivo no domínio da aprendizagem e na promoção da motivação escolar, pois o ritmo mais rápido permite ajustar o nível de ensino proporcionado ao aluno com as suas características, potencialidades e desempenhos; (ii) contribui para evitar comportamentos de risco, tais como o aborrecimento, o desinteresse, a indisciplina ou o fracasso escolar, decorrentes muitas vezes da repetição desnecessária de conteúdos e conseqüente desmotivação pela aprendizagem escolar; (iii) por implicar no desenvolvimento de métodos de estudo mais adequados às necessidades dos educandos, diminui a probabilidade deles terem um rendimento abaixo do esperado ou até mesmo abandonarem a escolaridade mais cedo; (iv) as investigações na área tem mostrado que os estudantes acelerados têm desempenhos tão bons ou melhores que os colegas mais velhos da sua turma;

A Flexibilização Curricular – medida contemplada no Brasil desde a publicação das diretrizes nacionais da educação especial para a educação básica (Brasil, 2001),

quando o Ministério da Educação resguarda a necessidades dos sistemas de ensino, na organização das classes comuns, pretende garantir:

Flexibilização e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória. (p. 49)

Com a garantia da flexibilização e das adaptações curriculares, o que se quer garantir é o direito resguardado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9.394/96, que em seu Art. 59 assegura que os sistemas de ensino precisam garantir aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, “I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (p. 19). Neste sentido, a flexibilização curricular possibilita, dentre outros aspectos, a diversificação de estratégias e avaliação para atender às necessidades educativas dos sujeitos com sobredotação. Por essa razão, a flexibilização curricular se configura como uma estratégia de atendimento educacional compatível com as práticas inclusivas na escola, entretanto, apesar de necessária e possível para atender as necessidades educacionais diferenciadas dos educandos público alvo da educação especial, dentre os quais destacamos os que apresentam indicadores de sobredotação, é pouco utilizada no cotidiano da escola. Como afirma Beyer (2005), construir e praticar uma pedagogia diferenciada que consiga atender as necessidades dos estudantes no contexto da classe regular se configura como um desafio concreto no contexto da escola, principalmente porque a essa perspectiva diferenciada ainda está arraigada por estigmas e preconceitos, bem como por práticas que concebem todos os sujeitos como iguais.

Isso é reflexo de uma visão de currículo sequenciado, padronizado e fragmentado, que concebe que a educação regular tem um conjunto padronizado de informações sequenciadas que tem sido entendido por muitas escolas como o currículo tradicional, desenvolvido nas salas de aula para a transmissão do conhecimento e de habilidades que todo estudante deve aprender para alcançar o êxito escolar. Entretanto, a educação na perspectiva inclusiva precisa conceber o currículo numa perspectiva mais holística, centrado na aprendizagem do estudante, no desenvolvimento de suas potencialidades, na natureza dinâmica de suas necessidades, focado no aprender a aprender, na autonomia e

autoria de pensamento (Brasil, 2001). E, nessa forma diferenciada de pensar o currículo, a flexibilização e adaptação curricular possibilita considerar e atender as necessidades educacionais especiais das pessoas com sobredotação.

Nesse sentido, as adequações curriculares se caracterizam como possibilidades de flexibilização educacional para atender às necessidades educacionais dos educandos com sobredotação, uma vez que podem promover o enriquecimento ou aprofundamento do currículo regular, por meio de um currículo dinâmico e flexível, desde que alicerçado em um planejamento pedagógico focado na necessidade de cada estudante e com a prática pedagógica fundamentada em critérios que definam o que, como e quando o aluno deve aprender, além da organização do trabalho pedagógico e o desenvolvimento do currículo condizente com essas necessidades de aprendizagem. Tudo isso para que os estudantes com sobredotação possam participar de um ambiente de aprendizagem rico de oportunidades educacionais. Entretanto isso só será possível se houver a preparação e a dedicação da equipe da escola, além dos recursos adequados e especializados quando necessário (Aranha, 2004; Chagas, Maia-Pinto, & Pereira, 2007).

O Enriquecimento Curricular – medida ampla e para a qual não há um único conceito, mas tomaremos como base a definição de Renzulli e Reis (1986, 1998) que a explica como uma exposição dos estudantes com sobredotação frente a situações de aprendizagem diversificadas, com vários tópicos, áreas de interesse e campos de estudo para aplicação de conhecimentos e conteúdos avançados, participando de atividades de treinamento de habilidades e uso de metodologias para o crescimento nas suas áreas de interesse. Com base nos autores supracitados, o enriquecimento basicamente pode ser de três tipos: (i) Enriquecimento dos conteúdos curriculares, por meio de adaptações curriculares e ampliações curriculares (verticais/área específica; horizontais/interdisciplinares; individuais ou com grupo de participação; tutorias específicas, monitorias); (ii) Enriquecimento do contexto de aprendizagem (diversificação curricular; contextos enriquecidos; contextos enriquecidos e agrupamentos flexíveis; contextos instrucionais abertos, interativos e autorregulados); e, (iii) Enriquecimento extracurricular (programas de desenvolvimento pessoal; e, programas com mentores).

No caso do enriquecimento dos conteúdos curriculares e o do contexto de aprendizagem, verifica-se a compatibilidade da oferta deles no contexto das práticas na sala de aula regular na escola inclusiva, possibilitando o benefício de atividades

enriquecedoras, tanto para os estudantes com ou sem sobredotação. Já o enriquecimento extracurricular, ocorre fora do contexto da classe regular e, no Brasil, segue a orientação legal para a oferta no atendimento educacional especializado (AEE), que de acordo com o Art. 5º da Resolução Nº4/2009 (Brasil, 2009) é:

[...] é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. (p. 2)

A mesma Resolução orienta em seu Artigo 7º que:

Os alunos com altas habilidades/superdotação terão suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes. (Brasil, 2009, p. 2).

Para fins de financiamento da educação, o Art. 8º garante que os estudantes que estiverem matriculados em classe comum de ensino regular público e que tiverem matrícula concomitante no AEE serão “contabilizados duplamente, no âmbito do FUNDEB, de acordo com o Decreto nº 6.571/2008 [...]” (Brasil, 2009, p. 2). Com base nessas orientações legais, não apenas é respaldado o direito ao enriquecimento curricular, como também evidencia a preferência do país para este tipo de atendimento.

Como já citamos no capítulo 1 deste trabalho, em 2006, a extinta Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, implementou, em parceria com Secretarias de Educação de todas as 26 unidades da Federação brasileira, os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S, sendo este o espaço de referência para o AEE destinado aos estudantes com sobredotação, atribuindo como objetivo desses núcleos:

formar professores e profissionais da educação para a identificação dos alunos com altas habilidades/superdotação, oportunizando a construção do processo de aprendizagem e ampliando o atendimento, com vistas ao pleno desenvolvimento das potencialidades desses alunos, proporcionar informações sobre as

necessidades educacionais especiais dos alunos com altas habilidades/superdotação para todos os membros da comunidade escolar da rede regular de ensino. (Brasil, 2005, p. 9)

Cabe aos NAAH/S ainda a função de oferecer suporte aos sistemas de ensino para o atendimento educacional dos estudantes com sobredotação, a partir de parcerias e convênios entre órgãos governamentais (ex. Instituições de Ensino Superior – IES, Secretarias de Educação, etc.) e não governamentais, bem como por meio da participação e integração com a comunidade. Para tanto, os NAAH/S foram estruturados por três unidades fundamentais de atendimento: (i) a Unidade de Atendimento ao Professor; (ii) a Unidade de Atendimento ao Aluno; e, (iii) a Unidade de Apoio à Família (Brasil, 2005). Toda a prática de atendimento aos educandos é focada na proposta de enriquecimento curricular do psicólogo Joseph Renzulli, lançando o MEC alguns subsídios teóricos para o atendimento a estes estudantes nos NAAH/S: “A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação” (Brasil, 2007), estando dividido nos seguintes volumes: (1) Encorajando Potenciais; (2) Orientação a Professores; (3) Atividades de Estimulação de Alunos; e, (4) O Aluno e a Família.

O *Agrupamento* – se configura como um sistema onde os estudantes podem ficar em escolas ou classes especiais ou em pequenos grupos distintos na sala de aula do ensino regular. Os sistemas de agrupamento específico podem ser: (i) Agrupamento em centros específicos; (ii) Agrupamento em aulas específicas em escolas regulares; e, (iii) Agrupamento parcial/temporal, flexível. Em linhas gerais, o agrupamento proporciona o aprofundamento das áreas de interesse dos estudantes, permitindo a troca de conhecimento com seus pares, pois os professores responsáveis devem possibilitar aos estudantes a convivência com outros colegas que têm habilidades distintas das deles e que reconheçam e respeitem as diferenças (Sabatella & Cupertino, 2007). De acordo com Gentry (citado em Virgolim, 2014), o sistema de agrupamento aos alunos tem grandes contribuições para os estudantes, uma vez que atende as necessidades educacionais deles, oferece professores que trabalham de acordo com as habilidades dos estudantes e oportuniza a troca de saberes com outros colegas, o que possibilita que as necessidades educacionais especiais dos alunos sejam atendidas de forma mais adequada. Vale lembrar, que esta forma de atendimento, não é comum na realidade brasileira.

Entretanto, Sabatella e Cupertino (2007) também salientam que essa medida pode ser ruim para o estudante, que pode se sentir isolado e segregado das outras pessoas, ou

seja, “o aluno com altas habilidades/superdotação pode, no entanto, se sentir discriminado ao fazer parte de um grupo específico, que recebe atendimento diferenciado dos demais” (p. 71). Além disso, se o agrupamento “for feito exclusivamente em termos de variáveis isoladas, como os testes de inteligência, por exemplo, podem acarretar dificuldades para o aluno que não apresente maturidade emocional” (p. 71). Isso quer dizer que, se os critérios de seleção adotados para o agrupamento forem técnicos demais, sem levar em consideração o sujeito, podem trazer sérios prejuízos emocionais para o estudante. E isso reforça a necessidade de que cada caso seja estudado em sua singularidade para o atendimento às necessidades educacionais especiais de cada sujeito.

Monitoria / Tutoria / Mentoria são outras formas de atendimento indicadas para estes alunos. Segundo Cupertino (2008), as monitorias podem ser realizadas de duas formas. Tanto o aluno com AH/S pode ser beneficiado por ter um monitor, isto é, um estudante de série mais avançada na sua área de interesse, ou ele pode ser preparado com antecedência sobre os conteúdos que serão estudados, de modo que ajude alunos em ritmo menos acelerado, da mesma sala, em suas áreas de interesse. Sabatella (2013) afirma que essa forma de atendimento traz dupla contribuição, tanto o aluno com AH/S pode se beneficiar com o auxílio de um monitor como pode ser o monitor de outro aluno, e isto pode fazê-lo sentir-se mais motivado por aprofundar seus conhecimentos, além de contribuir para seu processo de socialização.

No caso das tutorias, funcionam como auxílio para os estudantes com AH/S, segundo Cupertino (2008) é a designação de uma pessoa de dentro das instituições de ensino, como um professor que se identifica pela área de interesse do estudante. E, de acordo com Sabatella e Cupertino (2007) essa alternativa permite um atendimento especializado e personalizado quanto ao planejamento, a seleção curricular, a hierarquização e execução das atividades, o que possibilita a aquisição de conhecimento e traz benefício ao desenvolvimento dos estudantes, pois recebem atenção direta e de acordo com suas necessidades.

2.7. Considerações Finais

A construção desse capítulo objetivou compreender os processos de identificação e atendimento educacional das pessoas com sobredotação. Para tanto, considerou os conceitos de sobredotação apontados no Capítulo 1 do presente trabalho e baseou-se na

concepção multidimensional para reconhecer as características de desenvolvimento e aprendizagem mais frequentes no comportamento das pessoas com sobredotação. No fundo, perceber quem são e como se desenvolvem esses sujeitos é crucial, tanto para a construção de caminhos para a identificação, considerando a inteligência acima da média às questões relativas à personalidade são essenciais no desenvolvimento da cognição, assim como para serem consideradas para o atendimento educacional condizente com as suas necessidades. Para tanto, é fundamental romper com a ideia de que a sobredotação é um fenômeno raro, além da necessidade de investir na divulgação dos saberes sobre a área, desmistificando os diversos estereótipos presentes no ideário popular sobre o desenvolvimento das pessoas com sobredotação.

Pautar a educação para atender os sujeitos singulares com sobredotação implica focalizá-la com base na equidade, na garantia da cidadania, no respeito à diferença e a eliminação de situações de exclusão e discriminação, contemplando a educação do Século XXI norteadas pelos pilares do aprender a aprender, do aprender a fazer, do aprender a conviver e do aprender a ser. Para tanto, o investimento em políticas públicas para a divulgação dos saberes científicos construídos na área, tanto para a sociedade em geral como na formação de professores é crucial, seja para consubstanciar os processos de identificação com o de atenção educativa adequada às necessidades desses escolares.

Verifica-se que no Brasil esse investimento ainda é incipiente, deixando que muitas pessoas com características de sobredotação permaneçam invisíveis aos olhos dos educadores e também nos Censos escolares, resultando na sua exclusão dos atendimentos educacionais especializados garantidos na legislação para esse grupo, mais ainda, repercutindo na oferta incipiente de implantação e implementação de programas e serviços para atender as suas demandas de desenvolvimento e aprendizagem. Concordamos Treffinger e Renzulli (1986) que o papel fundamental da escola está no desenvolvimento do talento de todos os estudantes, independentemente de ter ou não um alto Q.I. ou as melhores notas acadêmicas, possibilitando assim a estimulação dos comportamentos de sobredotação em todos aqueles que têm potencial, por meio da oferta de uma variedade de alternativas de programas e serviços para que se possa atender as necessidades educacionais da diversidade de alunos presentes na escola.

Considerando as propostas apresentadas neste capítulo, apontamos o Modelo de Enriquecimento Escolar para a Escola Toda (SEM) como a proposta que mais possibilita a estimulação de todos, visto que pode ser amplamente implementado na escola com

baixo custo, pois promove o enriquecimento intracurricular, aproveitando os educadores já existentes na escola, estimulados a partir de formação específica para o desenvolvimento da proposta, que possibilita contemplar os estudantes sobredotados e talentosos já identificados, assim como aqueles com potenciais latentes, uma vez que se propõe a desenvolver os pontos fortes e talentos de todos os educandos por meio de uma pedagogia diferenciada, significativa e que respeita a diferença e as necessidades individuais, proporcionando experiências de aprendizagem enriquecidas e padrões de aprendizagem mais elevados para todas as crianças. É possível compreendermos isso a partir dos objetivos do SEM, conforme destaca Renzulli (2016): (i) desenvolver talentos em todas as crianças; (ii) oferecer uma ampla gama de experiências de enriquecimento para todos os estudantes; e, (iii) proporcionar oportunidades de acompanhamento em nível avançado para os jovens com base em seus pontos fortes e interesses. Frente a isso, podemos vislumbrar a possibilidade da escola ter o ensino enriquecido para todos os estudantes por meio de elevados níveis de engajamento, experiências de aprendizagem diversificadas e desafiadoras baseadas a partir dos interesses, estilos de aprendizagem e modos de expressão dos educandos, além de possibilitar a estimulação à iniciação científica, a curiosidade, a inventividade, a autonomia e autoria de pensamento na construção do conhecimento e na elaboração de propostas que contribuam para o desenvolvimento social e cultural, ou seja, essa é uma proposta que investe na produtividade criativa do capital humano o que, com certeza, refletirá no desenvolvimento do capital social, cultural e econômico das civilizações.

Em síntese, o processo de identificação dos sujeitos com sobredotação é dinâmico e plural, precisando percorrer caminhos que incluam o máximo de sujeitos com potenciais em suas avaliações, na perspectiva garantir o direito a uma educação diferenciada e que atenda as singularidades de desenvolvimento dos sujeitos constituintes da diversidade social por meio de respostas educativas condizentes às suas necessidades educacionais. Isso porque, sem os suportes necessários, muitas serão as dificuldades psicoeducacionais que as pessoas com sobredotação poderão encontrar em seu processo de desenvolvimento. Mais ainda, a escola continuará sendo um espaço onde vivenciam experiências negativas, seja pelas situações de discriminação e exclusão, seja pelas oportunidades pouco significativas e desafiadoras de construção do conhecimento.

CAPÍTULO 3 - EXCELÊNCIA HUMANA: CONCEITOS E DESENVOLVIMENTO

Al final lo que vemos es que cuando la escuela se esfuerza por atender a cada alumno singular, se cumple la metáfora que, referida a los alumnos más capaces, apuntaba Renzulli: “cuando sube la marea, todos los barcos que están en la orilla, suben por igual”. Obviamente cada uno según sus posibilidades personales. Así se puede entender que el objetivo de la educación es la promoción de la excelencia, porque cada alumno tiene su propia excelencia, y éste es un derecho que no se le debe hurtar a ningún estudiante por un mal enfoque de la enseñanza [...]. (Tourón & Tourón, 2016, p. 219)

3.1. Introdução

Como abordamos no início deste trabalho, é possível constatar na história da humanidade muitas pessoas com um potencial intelectual acima da média e que o rentabilizaram em produtos que trouxeram significativos contributos para a humanidade. Assim, considerando que a criança com sobredotação é aquela que apresenta um grande potencial para ter alto rendimento ou desempenho em alguma área do conhecimento, bem como características e habilidades únicas que requerem suporte social e educativo da família, da comunidade e do contexto educacional (Miranda, 2008), as oportunidades para o seu desenvolvimento são essenciais para possibilitar um desempenho de excelência. Enfatizamos neste contexto o papel fundamental da educação, principalmente pautada na perspectiva inclusiva, visando garantir a justiça por meio da equidade nos processos socioeducacionais (Rawls, 2013). Esse olhar se justifica pela afirmação de Valle e Ruschel (2009) quanto à educação escolar brasileira, pois assegurada a conquista jurídica do direito à educação para todos em sua legislação, persistem situações concretas de exclusão envolvendo grandes contingentes populacionais.

Por outro lado, a Psicologia focou a sua investigação nas patologias dos seres humanos. Mais recentemente o movimento da Psicologia Positiva, objetivando estudar as condições e processos que contribuem para a prosperidade dos indivíduos e comunidades, propõe uma abordagem mais centrada nas potencialidades e virtudes humanas. Com isso, estuda-se mais a sobredotação, o talento e o desempenho superior, evidenciando os aspectos saudáveis do ser humano, as experiências de bem-estar, contentamento e

satisfação (no passado), esperança e otimismo (no futuro) ou a fluidez e felicidade (no presente), aspectos estes, fundamentais para identificar e nutrir os talentos humanos (Csikszentmihalyi, 2014; Paludo, 2018; Paludo, Loos-Sant'ana, & Sant'ana Loos, 2014).

No que concerne à excelência, é relevante identificar as variáveis pessoais e contextuais explicativas (Garcia-Santos, Almeida, & Werlang, 2012). Em linhas gerais, os estudos sobre a excelência humana, de acordo com Santos e Hentschke (2009), têm como determinante a personalidade única de cada sujeito, influenciada pelas variáveis pessoais e dos contextos na vida de cada sujeito social, proeminente da sua singularidade e influenciadora de seu desempenho. Há que se considerar que as civilizações são frequentemente definidas pela vida e obra de seus gênios criadores, apesar de nem sempre haver uma atenção educativa que contemple as necessidades desses indivíduos excepcionais, mas, sobretudo, é preciso considerar que o aparecimento desses gênios é geralmente considerado um indicador da saúde criativa de uma cultura civilizada (Simonton, 2002).

Muitos estudos sobre a excelência humana na atualidade são consubstanciados pela psicologia positiva, que objetiva compreender o funcionamento superior dos sujeitos. Mas, seguindo uma organização didática nas áreas de estudo da excelência, Araújo, Cruz e Almeida (2011) apontam três enfoques da excelência: (i) *Sobredotação*, onde são valorizadas as características pessoais das habilidades cognitivas superiores, da persistência, da motivação intrínseca, da autodeterminação, autorregulação, do pensamento criativo e do perfeccionismo; (ii) *Expertise* ou *perícia*, que tem por objetivo avaliar o alto desempenho e o rendimento superior em determinados domínios, atribuído ao treino intensivo e à prática deliberada, o que direciona para a necessidade de focar a intencionalidade do envolvimento do sujeito em um conjunto de atividades de aperfeiçoamento sistemático para o aprimoramento a níveis mais elevados; e, (iii) *Sabedoria*, que associa a excelência à experiência acumulada de vida e à maturidade pessoal, permitindo uma integração entre a cognição, a afetividade e a reflexão das ações pessoais em prol de um bem comum. Face à idade dos nossos participantes, crianças e adolescentes, tomaremos apenas os dois primeiros enfoques na explicação da excelência pois que o enfoque da sabedoria se prende com idades mais avançadas (adultos maduros).

3.2. Excelência com enfoque na sobredotação

Partindo da etimologia da palavra, o termo excelência advém do latim *excellētia*, referindo-se ao estado ou qualidade de que é excelente; muito bom; primazia; o que possui um teor mais elevado. Na língua portuguesa o termo refere-se a “aquele que é muito bom, que excede” (Ferreira, 2004, p. 852). Neste sentido, genericamente, podemos associar o termo a algo que está em grau elevado comparado a outros, mas quando utilizamos o termo referindo-nos a pessoas, associamos àquelas que realizam algo em nível superior à média do que se esperava alcançar, ou seja, superando as expectativas, surpreendendo e criando novas possibilidades naquela área de atuação em que se sobressai (Garcia-Santos et al., 2012).

A década de 60 do século XX traz uma mudança radical nos estudos da sobredotação e da excelência, desvinculando da visão unidimensional para uma perspectiva multidimensional da compreensão das capacidades cognitivas superiores. Ao mesmo tempo passa a considerar outras variáveis para explicar o alto desempenho, tais como a criatividade, a motivação, a persistência, a autoconfiança e a experiência. Com isso, surgem novas possibilidades para o estudo da excelência, onde os desempenhos excepcionais focalizam outras variáveis explicativas do talento, que não podem ser explicadas a partir dos testes padronizados de inteligência. Mais recentemente os estudos da excelência humana passam a ser influenciados pelas contribuições da Psicologia Positiva que enfatiza as qualidades humanas com base nos seguintes pilares: (1) estudo das experiências subjetivas positivas dos sujeitos (ex.: bem-estar, contentamento, satisfação, otimismo, esperança, crescimento e felicidade); (2) estudo dos traços individuais positivos (ex.: capacidade de amar, vocação, coragem, competências interpessoais, sensibilidade estética, perseverança, perdão, originalidade, consciência de futuro, espiritualidade, altas capacidades e força de vontade); e, o (3) estudo das virtudes cívicas e as instituições que possibilitam uma maior cidadania nos indivíduos, promovendo experiências e traços positivos (ex.: responsabilidade, altruísmo, civismo, moderação, tolerância e ética de trabalho). Consequentemente, foca-se nos aspectos da personalidade e da cognição que se constituem em indicadores de excelência, de sucesso, de sabedoria e/ou de felicidade, assim como, no âmbito da educação, enfatiza o aprender a pensar, a ser e a autorregular-se, colocando a apropriação dos conteúdos curriculares como segundo plano (Almeida, 1993; Csikszentmihalyi, 2014; Oliveira, 2007; Reis & Renzulli, 2004).

Importa assumir que, relacionando excelência à sobredotação, estamos a valorizar as características psicológicas do próprio indivíduo e os contextos de seu desenvolvimento. Na linha da sobredotação destacam-se os constructos de inteligência, criatividade e motivação na busca por caracterizar as pessoas com desenvolvimento excepcional e desempenho extraordinário (Fleith, 2018; Miranda, 2008; Virgolim, 2014). Garcia-Santos e colaboradores (2012) destacam que muitos estudos vêm sendo desenvolvidos no sentido de compreender o funcionamento superior dos indivíduos na escola, nos esportes, no trabalho, nas ciências, nas artes e na sociedade como um todo, buscando explicar como se caracteriza, o que contribui e em que condições ocorre o desempenho excelente. Antecipa-se a interferência de diversos fatores: genéticos, psicológicos, sociais, culturais, físicos, emocionais e educacionais (Clark, 1998; Gagné, 2012, 2018). De novo faremos referência aos modelos teóricos de Gagné e Renzulli que apontam os caminhos para esse desenvolvimento.

Na perspectiva de François Gagné, mais concretamente no *Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento – DMGT*, a manifestação de excepcionalidade ocorre de forma diferencial consoante às idades dos indivíduos. Assim, em idades mais precoces, os rendimentos superiores são manifestações naturais de aptidões inatas (capacidade natural): intelectual, socioafetivo, criativo e sensório-motor. De uma forma geral, as aptidões inatas para um domínio podem ser manifestadas nas diversas tarefas com que as crianças se confrontam ao longo do seu desenvolvimento. Da mesma forma, afirma que o processo de desenvolvimento dos talentos, “corresponde essencialmente à transformação progressiva de dotes em talentos” (Gagné, 2010, p. 2).

As capacidades naturais (aptidões) funcionam, como “matéria-prima” para o desenvolvimento dos talentos, resultando em competências altamente treinadas e *expertise* em determinadas áreas de realização (Gagné, 2010, 2018). Dessa forma, o talento resulta de um processo desenvolvimental, sob diferentes formas: (i) maturação, assegurada pelo crescimento e a transformação de estruturas biológicas e fisiológicas, relacionando-se, portanto, com as habilidades inatas; (ii) aprendizagem informal, por meio do conhecimento e competências adquiridas nas atividades diárias; (iii) aprendizagem formal não institucional, que consiste na aprendizagem autodidática ou autoaprendizagem; e, (iv) aprendizagem formal institucional, que ocorre nos espaços formais de ensino como a escola, ou por meio do envolvimento numa atividade desportiva, música, etc. Neste quadro teórico, torna-se também relevante os contextos que

favorecem o desenvolvimento, sejam catalisadores pessoais sejam catalisadores ambientais (ver Figura 1).

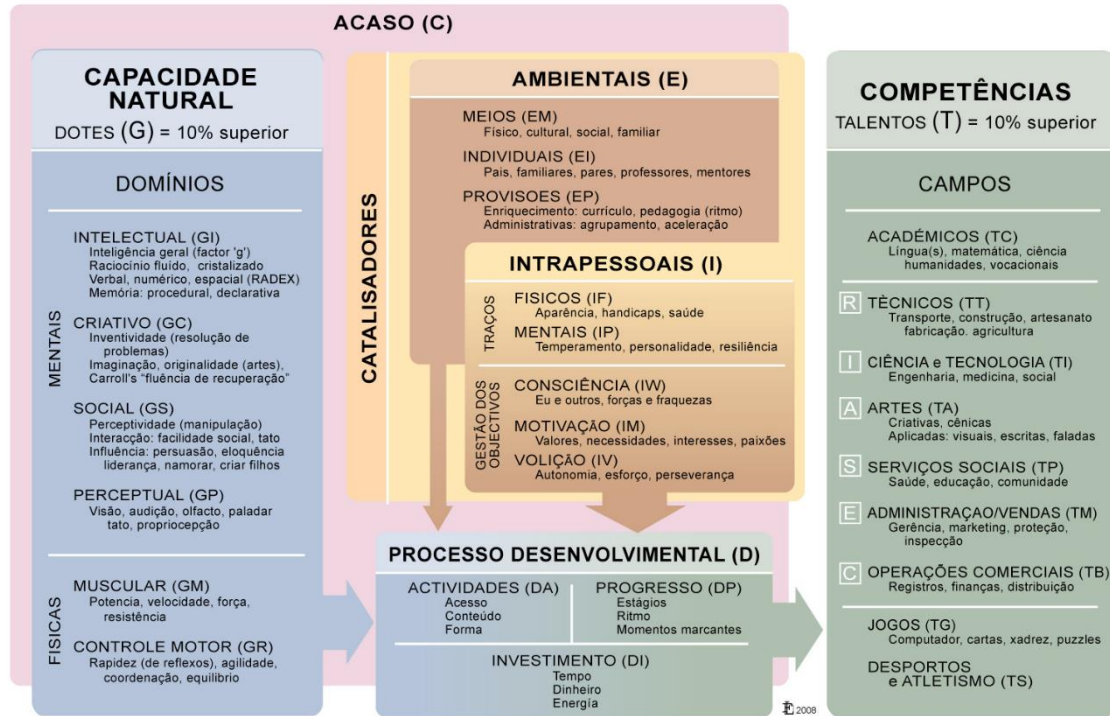


Figura 1 – O Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento – DMGT 2.0 (Gagné, 2018)

Como a figura deixa antever, as capacidades naturais ou aptidões atuam como essência ou elementos constituintes de talentos, pois sem essas capacidades bem acima da média não há talento. Entretanto, para ter capacidades naturais não significa ter talento, uma vez que essas capacidades podem permanecer somente como dotes, caracterizando o fenômeno de subdesempenho acadêmico entre crianças intelectualmente dotadas (Gagné, 2007, 2009, 2018). O autor destaca ainda que há uma associação dinâmica entre dotes específicos e talentos, pois como os dotes representam capacidades genéricas, podem ser moldadas em habilidades mais ou menos divergentes, dependendo do campo de atividade adotado pelo *talentee*.

O desenvolvimento das características naturais do indivíduo ocorre em um processo dinâmico de desenvolvimento das capacidades naturais (dons) em talentos (competências sistematicamente desenvolvidas), seguindo 10 passos essenciais (Gagné, 2010): (i) *Distinção horizontal ou qualitativa* entre os indivíduos, onde os dons devem ser avaliados basicamente em 4 domínios de aptidões: intelectual (DI), criativo (DC),

socioafetivo (DAS) e sensório-motor (DM) e, a distinção de dotado apenas deve existir quando o indivíduo supera amplamente ocorrer quando o indivíduo supera largamente os seus pares dentro das áreas de realização ligados às artes, academia, negócios, lazer, ação social, desporto ou tecnologia; (ii) *Discriminação vertical*, focando na distinção quantitativa entre os indivíduos dotados e talentosos nos diferentes níveis de realização dos sujeitos, intra e interpessoalmente, em um domínio ou campo de realização específico; (iii) Identificação de multicomponentes: processo de desenvolvimento de talentos e os seus catalisadores, visando identificar os sujeitos que podem se beneficiar com programas de enriquecimento de competências. Esse enriquecimento deve focar nas variáveis pessoais (componentes) que indicam melhores rendimentos da pessoa (motivação intrínseca, determinação e autonomia) face ao seu processo de desenvolvimento; (iv) Seleção aberta: processo inclusivo, que deve utilizar o “top 10%” como uma referência de identificação e abranger todos os domínios e campos de realização, além de possibilitar a criação de programas específicos para o desenvolvimento de aptidões em competências; (v) Intervenção precoce: oportunizar as crianças desafios adequados às suas necessidades de desenvolvimento, independentemente da sua idade. O autor aponta que o possível desinteresse ou subdesempenho pode ser uma consequência da falta de desafios; (vi) Programas de enriquecimento: a inserção dos sujeitos nesses programas ocorre após a identificação da dotação ou do talento, o foco é nas estratégias pedagógicas e curriculares que podem responder melhor às necessidades educacionais especiais dos alunos com dotação intelectual e talento acadêmico (enriquecimento em densidade, em dificuldade, em profundidade e em diversidade) (vii) Aceleração: é a forma mais específica de enriquecimento por densidade e corresponde ao salto de algumas fases, por exemplo, séries ou anos escolares. Entretanto, estes processos devem ser avaliados cuidadosamente e adaptados às necessidades do indivíduo ao longo do seu desenvolvimento; (viii) Relevância no enriquecimento centrado no conteúdo dos programas de enriquecimento: implica uma análise e considerar a subjetividade e os aspectos socioculturais dos conteúdos programáticos; (ix) Agrupamento: baseia-se em agrupar em tempo integral os sujeitos identificados como dotados ou talentosos para que sejam criadas condições adequadas de enriquecimento e potencialização do seu desenvolvimento. Os educadores devem buscar ao máximo o agrupamento em tempo integral, em turmas exclusivas para estes alunos, objetivando que realmente as necessidades educacionais desses alunos

sejam priorizadas pela criação de condições apropriadas para um currículo enriquecido; (x) “Sonhar de olhos abertos”: significa está focado nas formas de eminência mais modestas, mas igualmente desejáveis, ou seja, há pessoas que sonham em alcançar elevados rendimentos, mas por algum motivo não persistem para alcançar.

Reportando-nos ao trabalho de Joseph Renzulli podemos referenciar dois modelos de intervenção tendo em vista o desenvolvimento da excelência: *Modelo Triádico de Enriquecimento* e o *Modelo de Enriquecimento para toda a Escola*. De acordo com Renzulli e Reis (1998) e Renzulli (2014, 2018), podemos afirmar que esse é um modelo democrático e inclusivo, que pode ser implementado sem requerer muitas mudanças na estrutura escolar. O papel de toda a comunidade escolar passa por prover, a todos os alunos, oportunidades, recursos e encorajamento para uma produção criativa, autônoma e relevante e, dessa forma, beneficiando tanto o sujeito como a sociedade.

De acordo com Renzulli (2004, 2014), uma das modificações curriculares para estes alunos com sobredotação passa pela *Compactação Curricular*. No fundo cada aluno deve ser ensinado, e aprender, em função daquilo que precisa. O Modelo de Identificação das Portas Giratórias (*Rotatory Door Identification Model – RDIM*), base para a construção do Modelo Triádico de Enriquecimento, promove uma ampla variedade de experiências de enriquecimento geral (dos tipos I e II) e experiências mais avançadas para subgrupos específicos de alunos (oportunidades de enriquecimento do tipo III) (Renzulli, 2004). O *Enriquecimento Tipo I* se estrutura em atividades exploratórias ou introdutórias, sendo elaborado para expor os alunos a uma ampla variedade de disciplinas, temas, profissões, *hobbies*, pessoas, locais e eventos que normalmente não estão incluídos no currículo regular. Nesse sentido, são organizadas e planejadas as experiências para promover a curiosidade, responder a questionamentos, aprofundar uma discussão, despertar a atenção para temáticas e detalhes diversos. Como características fundamentais dessas atividades salientamos que devem ser estimulantes e dinâmicas (Renzulli, 2004, 2014). De acordo com Chagas e colaboradores (2007), essas atividades pretendem promover atividades que ampliem e enriqueçam a experiência de todos os alunos e, estimulem novos interesses que contribuam para desencadear atividades do tipo II e III. Para tanto, elas devem ser planejadas com base na (i) seleção de tópicos para o aprimoramento das áreas, categorias ou tópicos de interesse dos alunos; (ii) lista com possibilidades de atividades e experiências eleitas pelos alunos como fascinantes; (iii) lista contendo a quantidade de recursos materiais e equipamentos existentes na

comunidade; (iv) lista com variedade de profissionais, especialistas ou instituições que possam ser contatados; e, (v) cronograma detalhado de atividades.

O *Enriquecimento tipo II* consiste em atividades que promovam a iniciação científica, a pesquisa, as habilidades críticas e criativas e, essencialmente, desenvolvam os níveis superiores de pensamento. Inclui, por exemplo, o desenvolvimento do pensamento criativo, solução de problemas, processos afetivos, ampla variedade de habilidades de aprendizagem específicas do tipo como aprender, habilidades no uso apropriado de pesquisa de nível avançado e materiais de referência e, habilidades de comunicação escrita, oral e visual. Um treinamento metodológico mais avançado no método científico, por exemplo, poderá ser oferecido àqueles cujos interesses continuam crescendo e querem ir adiante com experimentos mais avançados, por meio do Enriquecimento do tipo III (Renzulli, 2014a, 2014b).

O Enriquecimento tipo III é destinado a alunos que ficaram interessados em avançar os conhecimentos em uma área de interesse determinada e querem comprometer o tempo e os esforços necessários para a aquisição de conteúdo avançado e o treinamento de processos nos quais eles assumem um papel de pesquisador:

oferecer oportunidades para aplicar interesses, conhecimentos, ideias criativas e o comprometimento com a tarefa a um problema ou área de estudo selecionada; adquirir uma compreensão avançada do conhecimento (conteúdo) e da metodologia (processo) utilizados em disciplinas específicas, áreas artísticas de expressão e estudos interdisciplinares; desenvolver produtos autênticos que são prioritariamente direcionados para realizar um impacto desejado sobre uma audiência específica; desenvolver habilidades de aprendizagem auto-direcionadas nas áreas de planejamento, organização, utilização de recursos, administração do tempo, tomada de decisões e autoavaliação, e o desenvolvimento do comprometimento com a tarefa, autoconfiança e sentimentos de realização criativa. (Renzulli, 2014a, p. 546)

Esse tipo de enriquecimento gera produtos, individuais ou em pequenos grupos, sempre baseados nos interesses e autonomia dos alunos (Renzulli, 1986, 2004, 2014^a, 2014b). É inerente a este tipo de enriquecimento as seguintes características-chave: (i) aprendiz é único; (ii) o prazer na aprendizagem e produção é fundamental; (iii) a aprendizagem é personalizada para ser significativa; (iv) os recursos metodológicos incluem o uso de métodos autênticos de investigadores profissionais; e, (v) o foco é nos produtos e serviços.

Mais recentemente Renzulli (2004, 2014b) propõe o *Modelo de Enriquecimento para toda a Escola* (SEM – *School-wide Enrichment Model*). A proposta desse modelo é basicamente focada na aprendizagem investigativa, propondo assim melhorar toda a escola, com currículo flexível e baseado nos recursos locais, tais como os alunos, a dinâmica da sua gestão, os pontos fortes dos docentes e sua criatividade. Sua principal meta é promover uma aprendizagem superior, tanto no que se refere ao prazer como em relação ao desafio. Com isso, além de estimularem o desenvolvimento dos alunos com alto rendimento, também estimularão os demais (Renzulli, 2004, 2014b). De acordo com Renzulli (2014b, 2018), o SEM oferece aos educadores meios para:

desenvolver o potencial de talento dos jovens, avaliando sistematicamente seus pontos fortes, oferecendo oportunidades de enriquecimento, recursos e atendimento para desenvolver os pontos fortes e utilizando uma abordagem flexível para a diferenciação do currículo e o uso do tempo na escola; melhorar o desempenho acadêmico de todos os alunos em todas as áreas do currículo regular e misturar atividades do currículo padrão com uma aprendizagem enriquecida significativa; promover a reflexão profissional contínua, orientada para o crescimento do pessoal da escola a ponto de muitos membros do corpo docente surgirem como líderes no desenvolvimento do currículo, da equipe, do planejamento do programa, etc.; criar uma comunidade de aprendizagem que honre a diversidade étnica, de gênero e cultural e que promova o respeito mútuo, os princípios democráticos e a preservação dos recursos da Terra; e implementar uma cultura escolar cooperativa que inclua oportunidades adequadas de tomada de decisão para os alunos, pais, professores e direção da escola. (p. 109)

Essencialmente o SEM baseia-se em quatro princípios: (1) cada aluno é único, portanto, todas as experiências de aprendizagem devem ser analisadas de forma a considerar as capacidades, interesses, estilos de aprendizagem e formas preferidas de expressão de cada sujeito do conhecimento; (2) a aprendizagem é mais efetiva quando os alunos desfrutam o que estão fazendo e, conseqüentemente, as experiências de aprendizagem devem ser construídas e avaliadas com uma maior preocupação com o prazer do que com as metas de aquisição de conteúdos; (3) a aprendizagem é mais significativa e prazerosa quando o conteúdo (conhecimento) e o processo (habilidades de pensamento, métodos de pesquisa) são aprendidos dentro do contexto de um problema real e atual. Portanto, se deve dar atenção às oportunidades de personalizar a escolha dos alunos na seleção de um problema, a importância do problema para os sujeitos e grupos que dividem interesses comuns no problema e às estratégias para ajudar os alunos na

personalização de problemas que eles possam querer estudar; (4) a aprendizagem é investigativa, mas alguma instrução formal e prescritiva pode ser necessária, mas com o objetivo de aumentar o conhecimento, a aquisição de habilidades de pensamento e a produtividade criativa examinando todos os temas para oportunidades de introduzir práticas educacionais investigativas (Renzulli, 2004, 2014). Estes enfoques se concretizam através do currículo regular e através de subgrupos de enriquecimento com base nos interesses e competências dos alunos (Renzulli, 2014).

Para concluir os estudos da excelência com enfoque na sobredotação, importa referir o trabalho de Subotnik, Olszewski-Kubilius e Worrell (2011) que entendem a superdotação numa perspectiva desenvolvimentista na medida em que, nos estágios iniciais, o potencial é a variável-chave; nas fases posteriores, a realização é a medida da superdotação; e, em talentos plenamente desenvolvidos, a eminência é a base sobre a qual esse rótulo é concedido. Para tanto, na compreensão dos autores, na infância e adolescência, os alunos devem ser desafiados em seus trabalhos escolares, rentabilizando e desenvolvendo as suas capacidades gerais e específicas elevadas (sobredotação).

3.3. Excelência com enfoque na expertise ou perícia

Focalizando o conceito de *expertise*, chegamos à definição de que é: (i) Qualidade de *expert*, de conhecedor, de perito, de quem é especialista em alguma coisa; e (ii) Avaliação feita por especialista (*expertise* tecnológica) (Garcia-Santos et al., 2012). Isto é, o conceito refere-se a sujeitos que têm profundos conhecimentos e especialidade em determinados domínios e/ou áreas e tarefas.

Para Ericsson e Lehmann (1996), um desempenho *expert* representa um desempenho consistentemente superior em um conjunto específico de tarefas representativas para um domínio. No estudo na área de *expertise*, algumas das capacidades enfatizadas na sobredotação deixam de ser relevantes e cedem lugar a um enfoque que valoriza a experiência e prática deliberada em determinado domínio. Ericsson (2006a) define a *expertise* como as características, competências e conhecimento que distingue os *experts* dos novatos e das pessoas menos experientes, onde a *expert performance* traduz “um rendimento superior consistente num conjunto específico de tarefas representativas de um domínio” (Ericsson & Lehmann, 1996, p.

277). Para explicar a *expertise* temos algumas teorias de base, focando aqui as teorias de Ericsson e Sternberg.

Os estudos desenvolvidos por Simon e Chase (1973) são derivados dos estudos de Groot (1946 citado em Ericsson & Smith, 1991), que buscava entender como ocorre o treinamento para o desempenho elevado, comparando *experts* e *novices*. Assim, definiram que a principal diferença entre estes sujeitos era a prática intensa em um determinado domínio de atuação, desvalorizando em certa medida os processos cognitivos. De Groot realizou estudos pioneiros confrontando os desempenhos alcançados pelos *experts* e os novatos no xadrez, focalizando as suas características cognitivas, nomeadamente a memória e a percepção. Concluiu como determinante a experiência e os conhecimentos adquiridos para o alcance da *expertise* (Ericsson & Smith, 1991; Matos, 2011; Virgolim, 2014). A teoria ficou popularmente conhecida como a “regra dos 10 anos”, pois enfatizava a necessidade de pelo menos 10 anos de prática intensiva para o desenvolvimento do conhecimento especializado num determinado domínio.

Outro contributo significativo foi o de Bloom (1985) que centrou seus trabalhos nas áreas da música, desporto, ciência e artes, verificando que as pessoas com desempenhos excelentes seguem uma trajetória de vida com fases semelhantes, independente da diversidade de contextos em que se realizam. Bloom realizou um estudo qualitativo longitudinal com 21 nadadores olímpicos e 18 tenistas de elevado *ranking*, constatando a existência de três estágios no desenvolvimento do talento na área do desporto: (i) o estágio de iniciação, nos primeiros anos; (ii) o estágio de desenvolvimento, nos anos intermédios; e (iii) o estágio da perfeição, nos anos finais. No seu *Projeto de Desenvolvimento do Talento*, junto de indivíduos que apresentavam desempenhos excepcionais em diversas áreas dos domínios do saber, as entrevistas realizadas aos indivíduos e seus pais mostravam que desde precocemente foram encorajados e apoiados, além de receberem oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento nas áreas dos seus interesses antes de serem identificados como especiais, refletindo diretamente em crescente interesse e apoio ao desenvolvimento do talento. Para além do treino, o autor acredita também que o desenvolvimento dos níveis de excelência é dependente da existência de oportunidades e apoio aos sujeitos em desenvolvimento para que eles encontrem prazer em diferentes áreas de realização. Esse desenvolvimento ocorre por

fases ou marcos num processo contínuo de longo prazo, podendo durar aproximadamente 10 a 15 anos (Bloom, 1985; Winner, 2000).

Posteriormente, surge a *Expert Performance Approach*, de Anders Ericsson (1991). Para explicar o desenvolvimento da *expertise*, Ericsson (Ericsson, 2005; Ericsson et.al., 2009) baseia-se nos estudos de Bloom, explicando que na primeira fase os sujeitos são introduzidos na área de interesse e acabam por iniciar a instrução especializada e a prática deliberada, o que exige a observação da *performance*, visando capturar a essência da *expertise* em determinado domínio e desenhar tarefas representativas que permitam o treino das competências. Na segunda fase – período extenso de preparação – são determinados os processos mediadores do desempenho excepcional, recorrendo a metodologias standardizadas como: registo dos movimentos oculares, filmagens do movimento, perfis biomecânicos, medidas psicofisiológicas de atenção seletiva ou a análise de protocolos verbais, que podem ser utilizadas antes, durante e após o desempenho em determinada tarefa. Na terceira fase são determinados os fatores que influenciam a aquisição destes mecanismos, analisando o efeito da prática de atividades específicas nos vários estágios de desenvolvimento da *expertise*. Entretanto, para o alcance do desempenho eminente, é necessária uma quarta fase, quando os sujeitos ultrapassam o conhecimento dos seus professores de forma a contribuir de forma inovadora no seu domínio de realização. Essencialmente, o que faz a diferença nesse desenvolvimento é o suporte de recursos externos, como os pais, professores e instituições educativas (Ericsson & Ward, 2007).

A perspectiva de Ericsson contraria as concepções que atribuem a excepcionalidade às capacidades inatas, pois afirma que os níveis superiores de desempenho raramente estão limitados por fatores hereditários, mesmo reconhecendo os determinantes genéticos do peso ou da altura para o sucesso em determinada atividade. Ademais, esclarece que não é a experiência e o conhecimento acumulado que diferencia os *experts*, mas o fator crucial do desempenho *expert* ou perito é o envolvimento em atividades de prática deliberada, que intencionam o desenvolvimento de tarefas de resolução de problemas e repetições com *feedback* (Ericsson, 2005; Ericsson et al., 2009). Assim, entende a prática deliberada como uma atividade altamente estruturada, cujo objetivo explícito é melhorar o desempenho, portanto, tarefas específicas são elaboradas para superar as fraquezas e o desempenho é cuidadosamente monitorado para fornecer sugestões e maneiras de melhorar ainda mais (Ericsson et al., 2009). Uma prática pode

ser considerada deliberada, quando assume: (i) o mínimo de 10 anos ou cerca de 10.000 horas para atingir um desempenho *expert*; (ii) a iniciação precoce no domínio de *expertise*; (iii) o tempo disponível e energia; e, (iv) o acesso a recursos disponíveis, como professores especializados, material de treino e outras facilidades.

Ericsson ressalta que o envolvimento em atividades de prática deliberada é precedido por um envolvimento prévio na área, sendo a fase em que os indivíduos desenvolvem a motivação e o prazer por determinado domínio, permitindo que posteriormente os indivíduos se envolvam de forma intensiva e regular em atividades, mesmo que estas não sejam inerentemente agradáveis ou motivantes. Entretanto, o que leva as pessoas a se envolverem na prática deliberada é o valor instrumental da melhora no seu desempenho, implicando concentração para o aperfeiçoamento do desempenho (Ericsson et al., 2007). Assim, o papel da prática deliberada como condicionante do sucesso e da *expertise* justifica-se pela plasticidade das competências cognitivo-perceptivas e pela análise detalhada das histórias dos perfis de prática deliberada de peritos em vários domínios. Quanto às características fisiológicas e anatômicas que distinguem profissionais de elite em vários domínios, assim como as capacidades cognitivo-perceptivas, foram consideradas adaptações resultantes da sua prática regular, não havendo dados conclusivos acerca da existência de características genéticas diferenciadoras dos indivíduos. Entretanto, considera-se que, pelo menos em princípio, o desenvolvimento do desempenho de cada indivíduo pode ser descrito como uma sequência ordenada de alterações cognitivas e fisiológicas, provocada em resposta às práticas que geram estruturas integradas, capazes de explicar os desempenhos (Ericsson et al., 2007, 2009; Williams & Ericsson, 2005).

Para os autores da prática deliberada, mais que sobredotação, a *expertise* é resultante de adaptações específicas consequentes da prática deliberada e da experiência (Ericsson, 2005; Ericsson et al., 2007, 2009; Williams & Ericsson, 2005). De acordo com Garcia-Santos (2009), os estudos realizados por Ericsson e Lehman (1996), com músicos e esportistas de várias modalidades, reiteraram a perspectiva dos 10 anos de treinamento necessários para o desempenho perito. Quanto às atividades cognitivas e motoras finas, a melhor *performance* fica em torno dos 30 anos e, quanto à criatividade, isso ocorre por volta dos 30 a 40 anos de idade.

Robert Sternberg é um outro autor a ser mencionado para a compreensão da *expertise*. O processo que conduz os *novices* à perícia (*experts*) ocorre através de um

conjunto de capacidades metacognitivas, a saber: (i) o extenso conhecimento num domínio específico; (ii) unidades de conhecimento bem organizadas quanto ao armazenamento na memória, em um domínio específico; (iii) a dedicação à compreensão e análise de determinado problema para a facilitação de sua solução; (iv) desenvolvimento apurado de *ranking* para classificação dos problemas; (v) estratégias para complementar o conhecimento necessário para desvendar o problema e sua solução; (vi) automatização de sequências de resolução de problemas; (vii) capacidade de resolução de problemas com a agilidade apropriada; e, (viii) monitorização do implemento das soluções. Afirma ainda que a perícia na excelência é resultante do investimento do sujeito nas áreas onde tem conhecimento e se sente bastante competente, além da capacidade de transformar seus pontos frágeis em aspectos irrelevantes para o seu desempenho.

Em 2001, Sternberg propõe seu o modelo de desenvolvimento da *expertise*, composto por 5 elementos-chave em interação, são eles: (i) as competências metacognitivas; (ii) as competências de aprendizagem; (iii) as competências de pensamento; (iv) o conhecimento; e (v) a motivação. Explicitando melhor, podemos afirmar que as competências metacognitivas interagem com o conhecimento e o controle que as pessoas têm sobre a sua cognição (ex. definição e representação de problemas; análise, avaliação e resolução de problemas). Quanto às competências de aprendizagem, podem ser explícitas (exigem esforço para aprender) ou implícitas (aprendizagem sem qualquer tipo de esforço). Já as competências de pensamento envolvem o pensamento crítico, o pensamento criativo, e o pensamento prático. O conhecimento pode ser declarativo (ex. conhecimento de fatos, conceitos etc.) ou procedimental (ex. conhecimento resultante da experiência). No que se refere à motivação assume três formas: motivação para a realização, motivação para a competência (autoeficácia), e, motivação para o desenvolvimento de competências intelectuais. Entretanto, o contexto se configura como o sexto elemento desse modelo, pois mesmo externo ao sujeito, influencia determinantemente o seu desempenho (Sternberg & Sternberg, 2017). A Figura 2 ilustra o seu modelo.

O desenvolvimento da *expertise*, ou seja, a mudança de *status* de *novato* par *expert*, decorre de uma dinâmica de interação constante e recíproca entre a aprendizagem, o conhecimento, o pensamento e a metacognição, mediados e retroalimentados pela motivação e influenciado pelos aspectos circundantes do contexto. Isto é, parte-se da prática focalizada para o desenvolvimento da aprendizagem, instrumentalizada pela

motivação e pelo pensamento crítico, para se chegar a uma prática focalizada reflexiva, chegando à *expertise*. De novo, o tempo dedicado à tarefa e a energia investida desempenham um papel crucial no desenvolvimento da *expertise* e das estruturas de conhecimento. Por outro lado, os desempenhos excepcionais parecem resultar da convergência de interesses e motivações entre o sujeito e um ambiente estimulante.

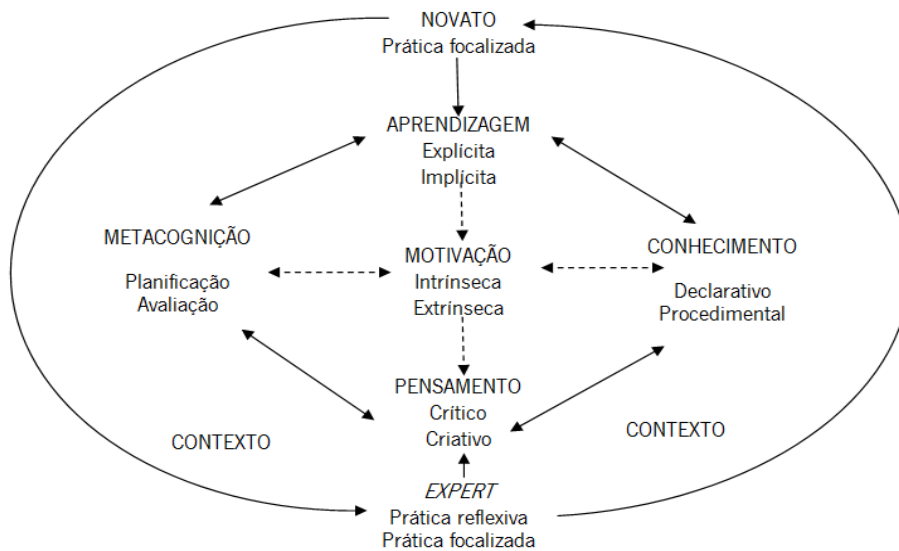


Figura 2 – Modelo de Desenvolvimento da Expertise (Matos, 2011, p. 19)

Por último, com base nos estudos de Subotnik e Olszewski-Kubilius (1997), Araújo (2010) afirma que existem três variáveis cruciais para o desenvolvimento da eminência como etapa final do processo de desenvolvimento do talento: (i) o papel importante de um mentor como sistema de suporte e partilha o conhecimento tácito; (ii) a contribuição dos pares na proporcionalização da competição impulsionadora; e, (iii) o papel da família, seja para o suporte emocional, social e financeiro, ou como fonte de stress necessário ao desenvolvimento da eminência. Por exemplo, os estudos apontam que as experiências familiares estressantes (situações de perda, traumas ou conflitos) podem ter influência importante na produtividade criativa e na eminência, podendo promover o desenvolvimento da persistência e determinação que auxiliam a lidar com situações de crítica e rejeição, componentes estruturantes da formação de novas ideias e do trabalho criativo (Araújo, 2010). O desenvolvimento do talento, em geral, decorre do esforço concentrado, do tempo elevado que se dedica à tarefa e da energia investida no desenvolvimento da *expertise* e das estruturas de conhecimento, estando os desempenhos excepcionais particularmente associados à convergência de interesses e motivações de

uma pessoa com um ambiente estimulante (Chan, 2005; Olszewski-Kubilius, 2000; Subotnik et al., 2011; Wai, Lubinski, & Benbow, 2005; Winner, 2000).

Um outro enfoque na expertise decorre da teoria desenvolvimental das competências de Ackerman (1996, 2007), designada *PPIK Theory – Process, Personality, Interests and Knowledge*. Esta teoria integra variáveis pessoais e contextuais (ambientes de realização), integrando nas variáveis pessoais não só as aptidões (no sentido de processos cognitivos) mas valorizando também as dimensões da personalidade e dos interesses (na conceptualização da aquisição do conhecimento e competências). Ou seja, os atributos da personalidade e dos interesses contribuem para canalizar o desenvolvimento das estruturas do conhecimento, enquanto a inteligência determina a complexidade do conhecimento assimilado e o seu uso na resolução de problemas. No que se refere ao conceito da inteligência, considerando a perspectiva sobre o processamento da informação (Sternberg & Sternberg, 2017), é na idade adulta que os componentes do processamento da informação (raciocínio, memória, velocidade perceptiva) são decisivos na demonstração da *performance*. Quanto à personalidade, existem dois fatores essenciais para o desempenho, são eles: a abertura à experiência e o envolvimento ou vinculação com a realização. Características de personalidade necessárias à excelência quando a criatividade é requerida, destacam-se traços como a *autonomia, a independência e o inconformismo* (Fleith, 2018; Fleith & Morais, 2017; Virgolim, 2014).

Dessa forma, na perspectiva de Ackerman (1996), os domínios da personalidade e dos interesses são distintos e separáveis da inteligência, mas funcionam interligados no desenvolvimento das competências e altas realizações ao longo da vida. Outro aspecto relativo à inteligência, no que se refere ao conhecimento, está relacionado com as competências, destrezas e informações que são exigidas pelas áreas específicas de realização. Para o autor, ao considerar os estudos sobre os domínios das aptidões, interesses e personalidade, analisa que os interesses realistas, investigativos e artísticos estão relacionados com determinadas aptidões, ao mesmo tempo em que interesses convencionais, sociais e empreendedores estão relacionados com traços de personalidade. Assim, as aptidões determinam a probabilidade de sucesso numa tarefa de um domínio específico, enquanto os interesses determinam a motivação para investir numa determinada área ou domínio de tarefas. Com isso, o sucesso no desempenho de certas tarefas conduz ao aumento do interesse no domínio dessas tarefas e ao incremento do

nível de conhecimento na mesma área. Portanto, são necessários o interesse e as aptidões para a orientação o sucesso nos domínios do conhecimento (Lubinski & Benbow, 2000), podendo-se nesta altura aproximar a teoria PPIK dos modelos da prática deliberada. Os ambientes de realização proporcionam condições para a excelência através da qualidade de recursos e da sustentação da prática deliberada. Ambos são decisivos para se passar do estado de *iniciante* ao estado da *expertise*.

Para terminar este enfoque na expertise, podemos mencionar os contributos de Sternberg (2005b) e do seu modelo *WICS - Wisdom, Intelligence, Creativity Synthesized*, onde a excelência é entendida como síntese de sabedoria, inteligência e criatividade. Para Sternberg (1998, 2005a), a sabedoria é a capacidade de usar a inteligência, a criatividade e o conhecimento, equilibrando os seus interesses (intrapessoais e interpessoais) e de outras pessoas, a curto e longo prazo, por meio de uma infusão de valores, objetivando adaptar, moldar e selecionar ambientes. Ao falar de “inteligência de sucesso” (Sternberg, 2005a; 2005c; Sternberg & Sternberg, 2017), entendida como competências e atitudes necessárias para ser bem-sucedido na vida, o conhecimento prático, a inteligência e a criatividade são determinantes pois é preciso reconhecer quando existem problemas, defini-los de forma adequada e de múltiplos pontos de vista e proceder à sua resolução, considerando as necessidades de todas as partes interessadas, bem como os recursos disponíveis.

3.4. Variáveis pessoais e contextuais de desenvolvimento dos talentos e da excelência

O processo de desenvolvimento dos talentos, com base nas abordagens teóricas da atualidade, mostra o quão significativas são as variáveis pessoais e contextuais para a promoção sistemática e progressiva do talento e alto desempenho. Ao longo do capítulo ficou evidenciado que o estudo da excelência humana assume essencialmente dois enfoques, um que enfatiza o desenvolvimento por meio da prática ou treino deliberado e uma outra que enfatiza as capacidades naturais. Terminaremos este capítulo destacando a convergência de variáveis pessoais e contextuais na explicação da excelência.

Começando pelas variáveis pessoais, o desenvolvimento e a manifestação de talento decorrem da interação de características de personalidade, processos cognitivos, motivacionais e afetivos associados à prática e ao rendimento, em qualquer domínio de

realização. Qualquer domínio de realização, por exemplo, é caracterizado por momentos de *performance* e de avaliação que podem ser causadores de *stress*, pois incluem frequentes e importantes momentos de avaliação (competições ou provas/estes ou exames acadêmicos), por esse motivo as competências cognitivas são importantes na preparação e na realização da tarefa, envolvendo a forma como o indivíduo avalia ou encara a situação estressante e como lida com as exigências que lhe são inerentes (Almeida & Wechsler, 2015; Araújo, 2010).

O enfoque na sobredotação, destaca naturalmente as características pessoais. Renzulli (2004; 2018) refere a aptidão intelectual acima da média, a criatividade e a motivação ou comprometimento com a tarefa. Para Sternberg (1998) existe um conjunto de capacidades metacognitivas que possibilitam o desenvolvimento da excelência, por exemplo o desenvolvimento de esquemas apurados de classificação dos problemas, a automatização de sequências na resolução dos mesmos e a monitorização do implemento das ações e avaliação das soluções. Nesta linha, aproximamo-nos do conceito de autorregulação de Zimmerman (2002), ou seja, conjunto de processos associados ao desempenho de excelência, como o planejamento, a verificação ou monitorização e a avaliação, com os consequentes sentimentos de autoeficácia e de autoestima que reforçam a energia e paixão pela aprendizagem e realização (Ericsson & Lehman, 1996; Jonker, Elferink-Gemser, & Visscher, 2011). Os estudos de Bandura (1995, 1997), apontam a percepção de eficácia do indivíduo como propulsora dos comportamentos e ações desenvolvidas. Os indivíduos com elevadas percepções de sua competência, abordam as tarefas difíceis como desafios a serem superados em vez de ameaças a serem evitadas, definindo objetivos e mantendo forte empenho na sua realização. Quanto aos insucessos alcançados, atribuem à falta de esforço e se automotivam, retroalimentam rapidamente sua confiança para a superação das dificuldades posteriores. Em suma, adquirem uma visão positiva frente aos desafios e encaram as potenciais ameaças com confiança de que conseguem exercer controlo suficiente para ultrapassá-las (Bandura, 1997).

Outra competência que contribui para o desenvolvimento da excelência e o sucesso em contextos de realização é o *autocontrole*. Pode ser explicada como a capacidade de alterar respostas internas habituais e automáticas – pensamentos, comportamentos ou emoções; e, sua adaptação a padrões ideais, valores ou expectativas morais e/ou sociais com vista à realização dos objetivos traçados a longo prazo (Tangney, Baumeister, & Boone, 2004). Esta capacidade parece ser comum a diversos domínios,

como a regulação emocional e o controle da atenção. Considerando os desafios e as situações de stress vivenciadas pelos indivíduos, o autocontrole é necessário, seja para o controle da atenção, das emoções e/ou dos pensamentos, estando associado a uma melhor gestão de situações estressantes (Baumeister, Vohs, & Tice, 2007) e possibilita ao indivíduo o foco no desenvolvimento dos objetivos a serem alcançados.

Nos estudos da Psicologia Positiva, vários autores destacam a *determinação e o compromisso com a tarefa*, mencionando a persistência e a paixão do sujeito como necessários à excelência (Araújo et al., 2011; Vallerand, 2008). Stoeber e Otto (2006) ressaltam que a paixão por determinada atividade pode explicar a perseverança e o elevado envolvimento pessoal na melhoria constante da sua execução. Essa paixão pode explicar o entusiasmo e a dedicação ao aperfeiçoamento diário constante, as várias horas de treino ao longo de meses e anos para atingir e manter a excelência (Ryan & Deci, 2008; Vallerand, 2008). Este sentimento traduz-se num estado de intenso envolvimento (*engagement*) e absorção na tarefa, denominado por Csikszentmihalyi (1996, 2014) como *flow* (fluir), o que possibilita ao sujeito até perder a noção das horas, vivenciando o imenso prazer que a atividade lhe produz, estando esse sentimento diretamente relacionado à busca da realização pessoal e profissional. O *flow* possibilita que os sujeitos: (i) procurem realizar as atividades todo o tempo, dedicando quantidades elevadas de energia; (ii) atinjam níveis elevados de envolvimento na atividade e experienciam o crescimento pessoal; (iii) obtenham índices elevados de prazer e bem-estar na atividade; e (iv) sintam que a sua identidade passa pelo fato de realizar bem essa atividade (Araújo et al., 2011; Vallerand, 2008, 2010).

De acordo com Amabile e Mueller (2008), a paixão exemplifica a relevância da motivação intrínseca na obtenção e manutenção de altos níveis de excelência, uma vez que responde por necessidades pessoais inerentes à própria aprendizagem e realização. A paixão leva a outra variável que deve ser considerada, o *perfeccionismo*, que faz com que, muitas vezes, as pessoas refaçam o mesmo trabalho repetidas vezes, investindo uma grande quantidade de tempo e energia para alcançar o nível elevado de qualidade, tornando-os severamente autocríticos (Alencar, 2007). Os perfeccionistas com excelência assumem internamente o seu sucesso e impõem a si próprios níveis elevados de qualidade crescente nas suas tarefas profissionais (Stoeber & Otto, 2006). Essa é uma característica positiva e moderadora na excelência, entretanto precisamos estar atentos a formas mais desestruturantes da personalidade (perfeccionismo obsessivo-compulsivo), gerando uma

fixação de padrões de realização irrealistas, o que fragiliza a autoestima, institui medo crônico do fracasso ou gera sentimentos de vergonha, insegurança e ansiedade desmesurada. Em contrapartida uma paixão harmônica pelo trabalho, estruturada na abertura à experiência e tolerância à ambiguidade em profissionais criativos, é muito positiva para o alcance da excelência (Runco, Cramond, & Pagnani, 2010).

Dentre os fatores emocionais também destacamos a *percepção de competência e de valor*. Com base na teoria da Expectativa-Valor, as expectativas de sucesso dos indivíduos (capacidade de resolver com sucesso uma determinada tarefa) e o valor que atribuem à tarefa (importância que o indivíduo atribui à tarefa) constituem dois fatores fundamentais da sua motivação e sucesso, pois a importância dada pelo indivíduo à tarefa influencia seus comportamentos, escolhas e desempenho. Essas expectativas de sucesso e o valor que os indivíduos atribuem à tarefa são determinadas pelas crenças ou percepções pessoais do indivíduo em diferentes áreas, relacionadas ao sucesso, aos objetivos e às crenças específicas da tarefa, nomeadamente a sua capacidade ou competência para ter sucesso na tarefa e percepção da sua dificuldade (Wigfield, 1994; Wigfield & Eccles, 1992).

Falando agora das variáveis contextuais, Matos (2011, 2014) faz referência aos outros significativos, como determinantes da excelência dos sujeitos. Por exemplo, no que se refere à prática deliberada, apontando que os fatores contextuais estão relacionados com a qualidade do treino a que os sujeitos são submetidos, às oportunidades que o contexto lhes oferece e ao apoio por parte das pessoas significativas. Também analisando os resultados dos seus estudos, Simonton (2002) conclui que o fato de alguém ter um Q.I. elevado não significa que terá produções excepcionais. É preciso ter estímulo do meio e, “todo estímulo precoce traz, sem dúvida, alguma contribuição ao desenvolvimento intelectual. [...]” (p. 160). Essa influência do meio precisa ocorrer e ser canalizada para o desenvolvimento dos talentos individuais.

Os contextos são muito significativos no desenvolvimento dos sujeitos e de seus desempenhos excelentes, considerando que algumas investigações apontam o papel da rede social ocupando lugar de destaque nos seus percursos de vida, assegurando suporte em termos sociais, emocionais e/ou instrumentais. Autores, como Bloom (1985) e Côté (1999), destacam a importância dos pais nos percursos de excelência de seus filhos. Holt e Dunn (2004) demonstraram três tipos de apoio determinantes para o desenvolvimento de quatro grandes competências psicossociais dos atletas (disciplina, comprometimento,

resiliência e apoio social), são eles: (i) o apoio emocional ou capacidade para procurar conforto e segurança nos outros quanto vivenciar situações de estresse; (ii) o apoio informativo, refere-se a conselhos e orientações possíveis na resolução de problemas; e, (iii) o apoio tangível, refere-se à assistência concreta que auxilia a pessoa a lidar com situações de estresse, seja uma situação financeira, operacional ou logística.

No que se refere à educação, salientamos o *papel do currículo escolar* no desenvolvimento do alto desempenho. De acordo com Gama (2006), o currículo precisa ter como características: (i) conteúdo rico e complexo, que inclua o estudo mais elaborado e profundo das ideias, dos problemas e temas que integram o conhecimento de diferentes sistemas de pensamento, considerando a relevância e a apropriação às demandas do contexto sociocultural dos alunos; (ii) processos que considerem a hierarquia de estágios cognitivos, enfatizando o uso e não a aquisição e acumulação simples de conhecimentos; (iii) produtos que enfatizem a reconceitualização do conhecimento existente à criação de novos conhecimentos, que auxiliem na resolução de problemas reais e que sejam dirigidos a públicos reais e, sempre que possível, com foco no bem comum para a reconstrução de uma mundo melhor; e, (iv) ambiente centrado no aluno caracterizado por princípios de independência, aceitação, abertura, complexidade e alta mobilidade, e que favoreça a construção de estruturas morais e cognitivas mais complexas.

3.5. Considerações Finais

Neste capítulo trouxemos os modelos teóricos explicativos da excelência, com o destaque para dois enfoques: (i) o enfoque da sobredotação, onde são valorizadas as características pessoais relativas as habilidades cognitivas superiores, a criatividade, a persistência, a motivação intrínseca, a autodeterminação, a autorregulação, o pensamento criativo e o perfeccionismo; e (ii) o enfoque na *expertise* ou perícia, que tem por objetivo descrever o alto desempenho e o rendimento superior em determinados domínios, enquanto decorrentes do treino intensivo e prática deliberada, sendo estes mais facilmente conseguidos em contextos que possibilitem os recursos necessários à crescente complexificação das destrezas de realização.

Apesar de não haver um consenso quanto a definição de excelência, os estudos possibilitaram constatar, com base em Trost (2000), que há um aparente consenso entre os pesquisadores quanto a compreensão de que “[...] a excelência está associada à

performance elevada ou desempenho superior de um indivíduo numa determinada área de atuação”. Para a compreensão do desenvolvimento das potencialidades humanas em talento ou desempenho de excelência, o capítulo destacou a convergência necessária de variáveis pessoais e contextuais, e sua confluência requerida para o aperfeiçoamento das potencialidades humanas e a sua conversão em talentos e altos rendimentos.

Frente ao exposto, a revisão de literatura apontou os indicadores que fortalecem a tese por nós defendida neste estudo, de que a confluência das variáveis pessoais e contextuais é determinante para o desenvolvimento dos talentos e o alcance de um desempenho de excelência pelos sujeitos nas diferentes áreas, sendo fundamental essa convergência em suas trajetórias de aprendizagem, desenvolvimento e realização ao longo da vida. Em termos de variáveis contextuais, e reportando-nos à infância e adolescência, teremos que necessariamente destacar as oportunidades educativas e o papel indispensável dos “outros significativos” (nomeadamente a família, os educadores, os colegas), assumindo funções de suporte e, inclusive, proporcionando oportunidades estimuladoras do desenvolvimento de suas habilidades e competências.

CAPÍTULO 4 - METODOLOGIA DO ESTUDO EMPÍRICO

O sujeito psicológico não pode ser visto como um ser homogêneo, atomizado e uniforme, mas sim como uma unidade na diversidade e na multiplicidade, contraditória e mutável. Essas orientações possibilitam a superação da visão fragmentada e dicotomizada da realidade social e da concepção de ser humano como algo cindido e retalhado e, ao mesmo tempo, acabado e imutável. (Molon, 2008, p. 58)

4.1. Introdução

Partindo da perspectiva de Minayo (2012), concebemos a metodologia como o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade, ocupando, portanto, um lugar central no interior das teorias que se apresentam na descrição dos fenômenos. Desta forma, a pesquisa é entendida como a atividade básica da ciência, buscando questionar e construir a realidade e, neste sentido, alimentando a atividade de ensino e as visões da perspectiva do mundo, visto que articula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas.

Neste sentido, este capítulo objetiva explicar os caminhos metodológicos percorridos para o desenvolvimento do estudo empírico, perpassando a justificação do estudo e a apresentação dos objetivos do estudo, as questões norteadoras, o paradigma e a abordagem da pesquisa, o *locus* e sujeitos da pesquisa, os instrumentos e os procedimentos de coleta dos dados, e os procedimentos seguidos para sua análise.

4.2. Justificação do estudo

A literatura na área da sobredotação aponta que nos estudos sobre os desempenhos superiores há prevalência por metodologias quantitativas, recolhendo dados objetivos através de escalas, questionários, provas psicológicas ou medidas objetivas do desempenho, seja na área acadêmica ou em outras áreas. De acordo com Coleman e colaboradores (2007), numa revisão recente sobre o estado da investigação qualitativa em torno da sobredotação, afirmam que há maior aceitação da investigação qualitativa na literatura em torno dos desempenhos excepcionais, contudo, continua a ser privilegiada

uma abordagem quantitativa, muitas vezes guiando mesmo a análise de dados qualitativos.

Entretanto, grande parte dos estudos sobre a sobredotação revelam maior preocupação com a confirmação de hipóteses ou procura de respostas a questões de investigação a partir da perspectiva do investigador, onde o sujeito é completamente anônimo. Em contrapartida, com base nos estudos de autores como Simonton (2002) fica evidente que há necessidade de mais estudos de casos que privilegiem as perspectivas “internas”, os significados e experiências de indivíduos com desempenhos excepcionais. Na busca por atender essa carência, esta pesquisa foca-se no estudo de caso dos percursos conducentes ao desenvolvimento dos talentos de cada uma das crianças e adolescentes participantes, buscando compreender as peculiaridades das histórias de cada um e que culminaram no desempenho de excelência em diferentes áreas de talento. Optar pelo estudo de caso e, mais especificamente, por dar voz aos sujeitos, fundamenta-se na perspectiva de compreender a criança como sujeito ativo e ator principal de sua história; de compreender a infância como um fenômeno plural e heterogêneo, resultante das múltiplas experiências vivenciadas e realidades de vida de cada criança, mas também caracterizado pela homogeneidade das características comuns a todas as crianças, independentemente de sua origem social (Sarmiento, 2004). Dessa forma, cada caso se caracteriza como único, considerando as particularidades das experiências vivenciadas, sendo essencial ouvir suas vozes e também de outros informantes que compartilham as experiências de desenvolvimento dos seus talentos, nomeadamente os pais e os educadores. O estudo das crianças a partir de si mesmas permite revelar outra realidade social, que emerge das interpretações infantis dos respectivos mundos vividos. Pelo olhar da criança é possível revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. Assim, interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desveladas no discurso das crianças (Sarmiento, 2004).

Quanto à necessidade que sentimos de conhecer os percursos de desenvolvimento dos talentos, a partir da perspectiva dos diferentes sujeitos do processo, justifica-se essencialmente porque cada caso representa uma subjetividade, fruto dos processos vivenciados por cada pessoa, mas que não se configura como uma única realidade, pois é passível do sentido que cada um atribui à vivência, ou seja, é passível da

multidimensionalidade do que é humano, que é ontológico, ao mesmo tempo, físico, sociológico, econômico, histórico, demográfico. (Morin, 1993, p. 84). Acresce que, tomando a nossa prática profissional de 23 anos como educadora na área de educação especial, constatamos que os processos de identificação e atendimento educacional dos alunos com sobredotação na rede de ensino é quase inexistente, assim como a formação de professores nessa temática. Esse fato é reforçado pela escassez de recursos de atendimento de alunos com indicadores de sobredotação, sendo apenas 1 sala de recursos na Secretaria Municipal de Educação – SEMED e 1 Núcleo de Atendimento na Secretaria de Estado da Educação - SEDUC, tendo registrado no Censo de 2015 apenas 42 no estado do Amazonas (Brasil, 2016). Em 2015, na cidade de Manaus, a equipe atendeu 60 estudantes (Machado, Martins, & Oliveira, 2016). A incipiência se justifica se tomarmos por base a lei das probabilidades, encontraríamos capacidade elevada e talentos em cerca de 3% das pessoas (Guenther, 2012), havendo 724.925 crianças matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Por outro lado, dos 60 estudantes que foram informados em atendidos pelo NAAH/S no Amazonas, alguns deles nem aparecem no Censo nacional. Isso porque, a equipe das escolas públicas não cadastra no Censo Escolar esses estudantes como público alvo da modalidade da Educação Especial e, muito menos, os identificam como estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, gerando um ciclo vicioso entre a falta de identificação e a carência de atendimentos educacionais disponibilizados.

No que concerne à área da excelência humana, a inexistência nos estudos não reflete apenas a realidade amazonense, mas também a brasileira. Ao pesquisarmos o descritor “excelência” no repositório do domínio público, nas produções de teses e dissertações, surgiram 36 arquivos, sendo: 01 relacionado à Educação Ambiental, 15 relacionados à Gestão Organizacional, 04 relacionados às Escolas de Excelência, e 03 relacionados à excelência no Ensino Superior. No site do *Scielo*, surgiram 13 artigos, todos relacionados à gestão organizacional, e nenhum estudo relacionou a excelência às pessoas com sobredotação. Dessa forma, evidencia-se a relevância do nosso estudo, considerando que compreender os percursos para o desenvolvimento dos talentos e que promovem a excelência humana é necessário numa sociedade que valoriza a inovação, a criatividade, a autoria de pensamento e os talentos humanos.

4.3. Objetivos do Estudo

Clarificando nossas intenções, o estudo foi estruturado em prol do alcance de um objetivo principal: compreender os percursos conducentes ao desenvolvimento dos talentos em excelência na infância e adolescência. Isso porque, não basta reconhecer o talento e o desempenho de excelência, urge a necessidade de se pensar em propostas educacionais que os promova. Partindo do estudo de casos de experiências exitosas: O que fez a diferença no percurso/trajetórias de vida dos sujeitos para o desenvolvimento do talento?; O reconhecimento do talento dos sujeitos contribuiu para a criação das oportunidades para o desenvolvimento dos talentos em nível de excelência?; Qual a influência dos contextos em que os sujeitos estão inseridos no alcance do desenvolvimento dos talentos e do desempenho de excelência? Responder a essas questões estruturou os objetivos deste estudo.

Considerando o objetivo geral de nosso estudo, foi necessário estabelecermos os objetivos específicos que nos auxiliassem a alcançar a amplitude da compreensão dos percursos conducentes ao desenvolvimento dos talentos na infância. São eles: (i) Analisar os percursos conducentes ao desenvolvimento do talento e da excelência na infância, na concepção da criança, dos pais ou responsáveis e dos educadores/técnicos; (ii) Reconhecer o papel das variáveis pessoais e dos contextos que convergiram para explicar o percurso da expressividade de excelência do talento das crianças nas áreas acadêmicas, artísticas e do desporto; (iii) Avaliar se as crianças que apresentam desempenho de excelência na expressividade do seu talento, seja na área acadêmica, artística ou do desporto, têm indicadores de sobredotação; e, (iv) Refletir sobre o papel do reconhecimento/identificação do talento dos sujeitos para a criação das oportunidades para o desenvolvimentos dos talentos em nível de excelência.

Para o alcance destes objetivos, as questões de pesquisa que nortearam nosso estudo foram: (i) Como ocorreu o processo de reconhecimento/identificação do talento dos sujeitos do estudo?; (ii) Quais os percursos conducentes ao desenvolvimento dos talentos na infância, na concepção da criança, dos pais ou responsáveis e, dos seus professores, técnicos ou tutores?; (iii) Quais as variáveis pessoais e do contexto que convergem para explicar o percurso de desenvolvimento do talento dos sujeitos, em nível de excelência, nas áreas: acadêmica, artística e do desporto?; (iv) Qual a contribuição das pessoas significativas, nomeadamente a família, os colegas e os educadores/técnicos no

processo de desenvolvimento do talento?; (v) Que características de sobredotação as crianças e adolescentes deste estudo apresentam?; e, (vi) Qual o papel do reconhecimento/identificação do talento dos sujeitos para a criação das oportunidades para o desenvolvimento dos talentos em nível de excelência.

Com base nestas questões que destacamos como mais gerais do estudo, podemos assumir algumas questões mais específicas, que basearam nosso guião entrevista semiestruturada para a construção dos dados com os sujeitos, de modo a compreender os percursos para o desenvolvimento dos talentos. Essas questões estão estruturadas a luz dos eixos básicos: (i) processos de identificação; (ii) papel dos contextos e dos outros significativos (pais/educadores) para o desenvolvimento dos talentos; (iii) características de sobredotação; e, (iv) percursos de excelência.

4.4. Paradigma e o método da pesquisa

Podemos assumir a nossa pesquisa como uma pesquisa de campo, por ser a fonte de informação direta que nos permitirá uma aproximação com aquilo que desejávamos conhecer; como também, criar um conhecimento partindo da realidade presente no campo; analisar em que estado se encontra o problema, o que já foi realizado sobre ele e quais as opiniões quanto ao assunto, possibilitando-nos estabelecer um modelo teórico inicial de referência que grandemente nos auxiliará no alcance dos objetivos da pesquisa (Chizzotti, 2017). As ações no campo serão construídas nas interlocuções com os participantes da pesquisa nos momentos de recolha dos dados.

Ao mesmo tempo, o estudo é classificado como exploratório, pois segundo Minayo (2012) clareia conceitos, aumenta a familiaridade do pesquisador com o ambiente e o fenômeno, auxilia na realização de uma pesquisa mais precisa e, ainda permite avaliar uma situação concreta desconhecida. Pode-se afirmar ainda, segundo Severino (2007), que o estudo exploratório possibilita o levantamento de informações significativas sobre determinado objeto, dando condições para um mapeamento das circunstâncias de manifestação desse objeto de estudo. Neste sentido, interagir com os contextos em que os sujeitos estão inseridos é fundamental para se compreender como o desempenho de excelência foi desenvolvido nas diferentes experiências e contextos de vida únicos para cada sujeito. Segundo Minayo (2012) esta metodologia apresenta como especificidades: a historicidade, pois se localiza temporalmente e pode ser transformado; possui

consciência histórica, o sentido é dado tanto pelo pesquisador como pela totalidade dos homens na medida em que se relaciona em sociedade, conferindo-lhe significados e intencionalidades em suas ações e construções teóricas; apresenta uma identidade com o sujeito, ao propor investigar as relações humanas; é intrínseca e extrinsecamente ideológica, por veicular interesses e visões de mundo, historicamente construídas, submetendo-se e resistindo aos limites dados pelos esquemas de dominação vigentes; e, é essencialmente qualitativo, considerando que a realidade social é mais rica que as teorizações e os estudos empreendidos sobre elas.

Dentre as características essenciais da pesquisa qualitativa, Rossan e Rallis (1998 citado em Creswell, 2014) apontam que: (i) é desenvolvida no cenário natural onde está o participante; (ii) usa múltiplos métodos que são interativos e humanísticos; (iii) é emergente, emergindo diversos aspectos durante o estudo, o que pode resultar na mudança das questões de pesquisa, do processo de construção dos dados etc., objetivando entender melhor o fenômeno central de interesse; (iv) é fundamentalmente interpretativa, sendo o pesquisador a fazer a interpretação dos dados, filtrando-os por meio de uma perspectiva pessoal, situada em um momento sociopolítico e histórico específico; (v) o pesquisador analisa os fenômenos sociais holisticamente; (vi) o pesquisador qualitativo reflete sistematicamente sobre seu papel na investigação, uma vez que ele molda o estudo com base na sua biografia pessoal; (vii) o pesquisador usa o raciocínio complexo multifacetado, interativo e simultâneo; e, (viii) o pesquisador qualitativo utiliza-se de uma ou mais estratégias de investigação como um direcionamento para os processos no estudo.

Os pesquisadores ao optarem por um estudo qualitativo, ancoram-se nos seguintes pressupostos filosóficos com implicações para a prática: (i) Ontológico, que considera a realidade múltiplas, quando vista por múltiplas perspectivas. Assim, o pesquisador relata diferentes perspectivas à medida que os temas se desenvolvem; (ii) Epistemológico, onde surgem às evidências subjetivas dos sujeitos participantes, bem como o pesquisador se baseia em citações como evidências do participante; (iii) Axiológico, o reconhecimento dos valores e vieses presentes na pesquisa (o pesquisador discute abertamente os valores que moldam a narrativa e inclui sua interpretação em conjunto com as interpretações dos sujeitos participantes); e, (iv) Metodológico, o pesquisador usa a lógica indutiva, pois estudo o tópico dentro do seu contexto, bem como trabalha com particularidades antes das generalizações, descreve em detalhes o contexto do estudo e revisa continuamente as questões das experiências no campo.

Procurando na análise dos nossos dados seguir uma perspectiva sociohistórica e cultural, por isso, ancoramos essa análise nas propostas de Vygotsky (1998). A sua abordagem compreende que os fenômenos psíquicos não podem ser considerados e estudados como meros objetos, mas como processos em mudança, sugerindo uma abordagem metodológica que: (i) visa os processos e não a objetos, pois todo processo implica mudanças, requerem tempo, e a análise dos processos implica na exposição dinâmica dos pontos que constituem a história deste processo; (ii) é explicativa, que vai além da mera descrição, exige a análise das relações internas constitutivas da coisa, uma vez que o comportamento só pode ser entendido como a história do comportamento. História, enquanto mudança, traduz processo de constituição do comportamento e, a reconstituição deste processo dá acesso ao seu conhecimento; (iii) requer que os processos psicológicos sejam analisados nas suas origens, pois o presente precisa ser visto à luz da história, onde passado e presente se complementam. Para a análise dos fenômenos sob essa abordagem, Vygotsky (1991) estabelece dois processos metodológicos básicos articuladores da teoria e do método: (i) o processo da unidade de análise, que precisa ser realizada no todo através de seus elementos constitutivos. Assim, a análise deve ser holística, uma vez que os elementos só têm significação na totalidade em que estão integrados; e, (ii) o processo do princípio explicativo, como um conceito que reflete uma certa realidade, determinando fenômenos mentais e tornando possível sua reconstrução. A interrelação dos processos gera a unidade de análise definindo um campo teórico-metodológico de análise e, o princípio explicativo como um construto que “permite relacionar uma determinada realidade com uma determinada elaboração teórica, ou seja, é uma expressão conceitual de uma determinada realidade” (Sirgado, 1990, p. 9).

De acordo com Molon (2008) a pesquisa com baseada na abordagem sociohistórica, fundamenta-se nas obras de Vygotsky, pois preocupa-se em entender os fenômenos por meio de questões metodológicas nas investigações dos processos de constituição do sujeito e dos processos de subjetivação nas relações intersubjetivas, nas práticas sociais e pedagógicas em diversos contextos culturais para estudar a singularidade humana.

4.5. Situando o estudo: o lócus da pesquisa

O estudo aqui apresentado desenvolveu-se no Brasil, mais precisamente na cidade de Manaus, capital do Estado do Amazonas (ver mapa abaixo), localizado na Região Norte do país, com população estimada em 2014 de 3.873.743 pessoas, distribuída em seus 62 municípios. O Estado do Amazonas tem a maior área territorial do Brasil, com 1.559.148,890 Km², em contrapartida, com o menor índice de densidade demográfica do país, com 2,23 habitantes por Km², de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).



Figura 3 – Mapa do estado do Amazonas (Fonte: www.guiageo.com/amazonas.htm)

Focalizando mais especificamente a cidade de Manaus, local onde a pesquisa foi desenvolvida, destacamos ser a cidade mais populosa da Região norte do país, com área territorial de 11.401,092 Km², população em 2014 de 2.020.301 pessoas e densidade demográfica de 158,06 habitantes por Km². No que concerne à educação, o Censo Escolar divulgado no último relatório publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2013, aponta que em Manaus há um total de 1.192.133 alunos matriculados na educação básica da rede pública de ensino (Brasil, 2014).

Nossa pesquisa ocorreu, especificamente, nos contextos de realização onde as crianças e jovens apresentam desempenho de excelência e, foram sinalizadas por seus

familiares ou pelos profissionais especializados nas áreas acadêmica, artística e do desporto. Esses espaços compreendem: (i) escolas públicas e particulares de educação básica da cidade de Manaus; (ii) escola particular de artes plásticas na cidade de Manaus; (iii) programas e projetos vinculados à Secretaria de Estado da Juventude, Desporto e Lazer do Estado do Amazonas; (iv) instituição particular de artes marciais em Manaus.

4.6. Sujeitos da pesquisa

Primeiramente, queremos esclarecer que utilizaremos o termo “sujeitos” para os participantes da pesquisa, para demarcarmos a concepção de que cada pessoa é, inerentemente, sujeito de direito, singular e protagonista de sua própria história. Assim, como informantes dos processos conducentes ao desenvolvimento dos talentos e do desempenho de excelência, são os sujeitos que relatam os fenômenos vividos por meio de experiências concretas, carregadas de valores, verdades próprias, subjetividades e direitos constituídos como cidadãos, que serão analisadas.

Como sujeitos principais da nossa pesquisa, destacamos as 9 crianças/adolescentes que, considerando o período em que a coleta de dados foi realizada (julho de 2015 a março de 2016), tinham a faixa etária entre 10 e 14 anos. Destacamos as crianças como sujeitos principais da pesquisa porque temos como objeto de estudo as experiências vivenciadas por elas e que foram conducentes ao desenvolvimento dos talentos e do desempenho de excelência em alguma área específica.

Para facilitar a identificação dos sujeitos no estudo, tomamos como referência os códigos de base para os sujeitos principais, seguindo uma sequência numérica, ex. *S1Ac* para o sujeito com menor idade com talento na área acadêmica. Para os demais sujeitos de cada caso, associamos a letra “M” antes do código, para identificar as mães, considerando que em todos os casos foram elas as informantes representando a família e, no caso dos educadores, utilizamos a letra “P”, antes das siglas escolhidas para a identificação das crianças (ex. criança mais nova com talento na área acadêmica = *S1Ac*, mãe da criança = *MS1Ac* e, educador/técnico = *PS1Ac*). No total, os 9 estudos de casos tiveram 29 sujeitos participantes, sendo as 9 crianças/adolescentes, as 9 mães que acompanharam as trajetórias de desenvolvimento dos talentos mais concretamente e, 11 educadores, informantes importantes sobre os processos mais especializados para a estimulação e o desenvolvimento dos talentos nas diferentes áreas estudadas. Importante

esclarecer que o número total de educadores ultrapassa a quantidade total dos sujeitos principais da pesquisa (n=9) porque no caso de S3Ac, com talento na área acadêmica, tivemos a contribuição de 3 educadores, a P1S3Ac, que acompanhou seu desenvolvimento nas séries iniciais da educação básica, período em que ela foi acelerada de série; a P2S3Ac2, que acompanha seu desenvolvimento desde os 2 anos de idade até os dias atuais; e, a P3S3Ac, professora que estava acompanhando seu talento na área da linguagem na escola de ensino médio onde estudava.

Sintetizando, os sujeitos participantes do estudo estão divididos em três grupos: (i) Grupo A: 9 crianças/adolescentes que apresentam desempenho de excelência nas áreas acadêmica, artística e do desporto (Tabela 1); (ii) Grupo B: 9 mães das crianças/adolescentes participantes da pesquisa (Tabela 2); e, (iii) Grupo C: 11 educadores/técnicos que contribuem e/ou contribuíram para o desenvolvimento do talento de cada criança ao longo de sua trajetória de vida (Tabela 3). A escolha destes participantes possibilitou a compreensão dos percursos, processos e variáveis conducentes ao desenvolvimento dos talentos de cada um dos sujeitos principais do estudo. Para melhor visualização de quem são e quais as áreas dos nossos sujeitos participantes da pesquisa, apresentamos suas descrições sintetizadas nas tabelas a seguir:

Tabela 1

Identificação das Crianças

	Idade	Área do Talento
<i>Área Acadêmica</i>		
S1Ac	10 anos	Linguagem, Matemática e outras
S2Ac	11 anos	Linguagem, Exatas e Biológicas
S3Ac	12 anos	Linguagem, Exatas e Biológicas
<i>Área Artística</i>		
S4Art	7 anos	Artes Plásticas / Desenho e Pintura
S5Art	11 anos	Artes Plásticas / Pintura e Desenho
S6Art	12 anos	Artes Plásticas/ Pintura e Desenho
<i>Área do Desporto</i>		
S7D	9 anos	Arte Marcial / Jiu-Jitsu
S8D	12 anos	Ginástica Rítmica
S9D	13 anos	Tênis de Mesa

Tabela 2

Identificação das Mães²

	Idade	Profissão
<i>Área Acadêmica</i>		
MS1Ac	40 anos	Psicóloga e Professora
MS2Ac	39 anos	Gastrônoma e Empresária
MS3Ac	37 anos	Advogada
<i>Área Artística</i>		
MS4Art	43 anos	Psicóloga
MS5Art	41 anos	Advogada e Artista Plástica
MS6Art	35 anos	Fonoaudióloga
<i>Área do Desporto</i>		
MS7D	33 anos	Dona de Casa
MS8D	32 anos	Enfermeira
MS9D	46 anos	Cuidadora de Alimentos

Tabela 3

Identificação dos Educadores/Técnicos

	Tempo de atuação profissional	Profissão
<i>Área Acadêmica</i>		
PS1Ac	17 anos	Professora Anos Iniciais do Ensino Fundamental
PS2Ac	28 anos	Professora de Língua Portuguesa
P1S3Ac	25 anos	Professora Anos Iniciais do Ensino Fundamental
P2S3Ac	20 anos	Professora Kumon
P3S3Ac	15 anos	Professora de Língua Portuguesa

² No decorrer da coleta de dados, a indicação das mães como informantes da pesquisa ocorreu naturalmente pelos educadores ou escolas, bem como por decisão da própria família.

	Tempo de atuação profissional	Profissão
Área Artística		
PS4Art	19, 21 e 5 anos	Advogada, Artista Plástica e Professora de Artes Plásticas
PS5Art	19 anos	Professor de Artes
PS6Art	19, 21 e 5 anos	Advogada, Artista Plástica e Professora de Artes Plásticas
Área do Desporto		
P1S7D	8 anos	Professor de Artes Marciais
PS8D	7 e 30 anos	Ginasta e Educadora Física
PS9D	17 e 13 anos	Professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Professor de Tênis de Mesa

4.7. Critérios de inclusão e exclusão dos participantes

Como critérios de inclusão dos participantes, utilizamos: (1) a seleção de crianças participantes dentro da faixa etária estabelecida, considerando o ano inicial de desenvolvimento do seu talento; e/ou (2) crianças que apresentam desempenho de excelência nas áreas acadêmica, artística e/ou do desporto; e/ou (3) ser indicado por professor especializado, professor das classes regulares e pais ou sujeitos sociais por se destacar na sua área de talento; e/ou (4) apresentar desempenho de excelência nas olimpíadas, concursos e torneios da área específica nas quais apresenta talento; e/ou (5) ter indicadores de Sobredotação nas áreas acadêmica, artística ou do desporto.

Para os demais participantes, nomeadamente: (i) os pais ou responsáveis pelas crianças, foram incluídos no estudo por estarem intrinsecamente ligados à história de vida de cada criança. Assim, como critério específico para seleção do familiar informante da trajetória do desenvolvimento do talento de cada criança, selecionamos aquele que participa mais efetivamente dos processos conducentes a esse desenvolvimento; (ii) os educadores e/ou técnicos, foram incluídos por atuarem diretamente no processo de desenvolvimento do talento da criança. Neste sentido, não foram incluídas na pesquisa crianças que não apresentavam desempenho de excelência na expressividade do seu

talento; ou, aquelas que foram indicadas, mas não aceitaram participar ou que os seus pais ou educadores se recusaram a contribuir para o estudo.

Importante esclarecer que a constituição do grupo de sujeitos que participaram do estudo não foi fácil, pois inicialmente pensamos que os sujeitos da pesquisa seriam crianças das escolas das redes municipais e estaduais de ensino, que deveriam ser indicados por professores e/ou pedagogos que atuam nas escolas. Entretanto, no contato com estes profissionais na escola regular, após a autorização oficial das Secretarias Municipal e Estadual de Educação, houve a informação de nenhum registro de crianças identificadas com altas habilidades/superdotação. Frente a esse contexto, contatamos com profissionais que atuam nos setores de gerenciamento da educação especial nas redes municipal e estadual de ensino, tendo-nos sido sinalizada apenas uma criança com indicadores de sobredotação na área acadêmica, na rede municipal de ensino. Como essa indicação não era suficiente para a realização da pesquisa, buscamos profissionais em diversos contextos educacionais, que fossem especialistas nas áreas selecionadas para o estudo, visando a sinalização de crianças estudando em escolas públicas ou privadas.

Após esse novo direcionamento para a constituição do grupo dos sujeitos que pudessem participar do estudo, foram identificadas 9 crianças que configuram os estudos de casos da nossa pesquisa. Ressaltamos que no processo, foram indicadas mais 3 crianças, entretanto os pais não aceitaram participar do estudo e nem permitiram a participação da criança, mas não justificaram o motivo da recusa em participar. Por último, como critério de exclusão dos sujeitos do estudo, destacamos todas as crianças e adultos que não se encaixam nos critérios acima descritos.

4.8. Estudo de caso como opção metodológica

Como opção metodológica de pesquisa, utilizaremos o estudo de caso, por possibilitar o alcance de respostas quanto ao “como” e o “por quê” de acontecimentos, características, fatores, contextos diversificados e complexos, e percursos pessoais de crianças que apresentam desempenhos de excelência. Buscamos, ainda, apreender a dinâmica do fenômeno, do programa ou do processo. Nesse sentido, Ponte (2006) ressalta que é uma investigação mais particular, uma vez que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos

aspectos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de certo fenômeno de interesse.

Entendemos que o estudo de caso possibilita conhecer detalhes do processo que fizeram a diferença em cada história de vida, analisando suas singularidades resultantes dos significados pessoais e experiências do indivíduo num determinado contexto, elementos essenciais para o desenvolvimento de posteriores concepções teóricas mais refinadas e compreensivas, consideramos ser esta a melhor opção metodológica para contemplar os objetivos do estudo (Meirinhos & Osório, 2010; Yin, 2005). Isso porque, como objetivos do método de estudo de caso, McClintock e colaboradores (1983) aponta basicamente: (i) apreender o esquema de referência e a definição da situação de um dado participante; (ii) permitir um exame detalhado do processo individual dos casos; e (iii) esclarecer os fatores particulares ao caso que podem levar a um maior entendimento da causalidade.

4.9. Procedimentos de recolha e análise dos dados

Os processos de construção dos dados de pesquisa, a partir da recolha dos dados provenientes das concepções dos sujeitos participantes do estudo desenvolveu-se em quatro etapas, a saber: (i) Solicitação de Pedidos de Autorização de Pesquisa; (ii) Registo na Plataforma Brasil para autorização do Comitê de Ética de Pesquisa; (iii) Indicação das Crianças com Talento em nível de Excelência; e, (iv) Construção dos dados a partir das Vozes dos Sujeitos.

A primeira etapa se configurou por ações burocráticas advindas da necessidade de localização dos sujeitos que comporiam os participantes do estudo, uma vez que a pesquisa visa conhecer os percursos para o desenvolvimento dos talentos das crianças em diferentes áreas, nomeadamente as áreas acadêmica, artística e do desporto, a indicação das crianças precisaria ocorrer a partir da indicação dos profissionais especializados. Dessa forma, elaboramos os ofícios para a solicitação de autorização da pesquisa na Secretaria Municipal de Educação – SEMED, no mês de fevereiro de 2014; da Secretaria de Estado da Educação – SEDUC, Secretaria de estado da Cultura – SEC, e, Secretaria de Estado Juventude, Esporte e Lazer – SEJEL, no mês de maio de 2014, locais onde pretendíamos receber a indicação das crianças com talento em nível de excelência, por meio dos profissionais especializados das áreas de talento investigadas.

O período de aguardo para o recebimento de todas as autorizações compreendeu os meses de fevereiro a novembro de 2014, quando todas as Secretarias autorizaram a realização da pesquisa. As Secretaria de Educação autorizaram a pesquisa nas escolas públicas e setores a elas vinculadas, e no Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S – SEDUC. A Secretaria de Estado de Cultura – SEC, encaminhou a autorização para o Liceu de Artes e Ofícios Cláudio Santoro, e a Secretaria de Estado da Juventude, Esporte e Lazer – SEJEL autorizou a realização da pesquisa nos programas e projetos de esporte desenvolvidos na Vila Olímpica da cidade de Manaus.

A segunda etapa decorre da exigência de toda a pesquisa envolvendo seres humanos, no Brasil, só poder ser desenvolvida após o cadastramento do projeto de pesquisa na Plataforma Brasil e a análise deste por um Comitê de Ética em Pesquisa. A prática justifica-se como uma das grandes preocupações do Conselho Nacional de Saúde – CNS, que através da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP, tem fortalecido a atuação nesta área visando a proteção dos direitos dos sujeitos de pesquisa e com a função de implementar as normas e diretrizes que regulamentam as pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo Conselho. Destaca-se a função consultiva, deliberativa, normativa e educativa da CONEP, atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa – CEP's, organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam (SISNEP, 2006). Atendendo a este critério, realizamos o cadastramento do projeto na Plataforma Brasil (<http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/login.jsf>). Este cadastramento foi realizado apenas após o recebimento de todas as autorizações de pesquisa pelas Secretarias, uma vez que para a finalização do cadastro elas precisam ser anexadas na Plataforma, sendo submetido no mês de janeiro 2015 para aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa. A aprovação foi concedida no mês de abril de 2015, possibilitando a partir deste mês iniciar os trabalhos.

A terceira etapa compreendeu o período de comparecimento aos setores de Educação Especial da SEMED, NAAH/S da SEDUC, Projeto de Tênis de Mesa e Ginástica Rítmica da SEJEL e, coordenação de Pedagogia do Liceu de Artes e Ofícios Cláudio Santoro, na busca para a indicação dos contextos onde as crianças que atendiam aos critérios de inclusão na pesquisa poderiam ser localizadas. Entretanto, nas duas instituições conseguimos a indicação dos profissionais especializados que atuam com as crianças das áreas do desporto e artística, respectivamente. No caso da SEJEL, os técnicos

indicaram crianças na área da ginástica rítmica, na área do jiu-jitsu e do tênis de mesa. No caso do Liceu de Artes e Ofícios, não obtivemos êxito quanto as indicações, pois, apesar da autorização para acesso aos profissionais, este não foi possível, considerando os períodos de férias e agendas dos profissionais, motivo pelo qual buscamos a indicação das crianças em outra instituição, evitando atrasos significativos na recolha dos dados da pesquisa. Após a indicação a localização das crianças, ocorreram os contatos iniciais com os educadores, pais e crianças para a autorização e assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Anexo A) pelos educadores e pais, assim como os Termos de Assentimento pelas Crianças e Jovens (Anexo B).

Importante ressaltar que, apesar da autorização para realização de pesquisa pela Secretaria de Estado da Cultura – SEC, as crianças da área artística foram indicadas por uma artista plástica renomada na cidade de Manaus, que desenvolve um trabalho com crianças na faixa etária de 5 a 13 anos de idade, em seu Ateliê e Escola de Arte L. S., uma instituição privada. A indicação não foi realizada por profissionais da SEC, como previsto inicialmente, pois em razão das atividades da Copa do Mundo, Planejamento e Recesso dos Trabalhos em razão das férias dos profissionais, o Liceu ficou longo período sem desenvolver seus programas e projetos no ano de 2014 e 2015, o que gerou a impossibilidade de contato com os coordenadores e professores para a indicação das crianças em tempo hábil para a construção dos dados e os procedimentos de análise, motivo pelo qual buscamos a indicação em instituição privada para localizar as crianças e contemplar os talentos da área artística.

Frente as indicações, a distribuição das crianças ficou assim representada: (i) na área acadêmica, uma criança indicada pela SEMED, uma criança indicada pela SEDUC e uma criança de escola privada; (ii) na área artística, três crianças indicadas pelo Ateliê e Escola de Arte M. M.; e, (iii) na área do esporte, duas crianças indicadas pela SEJEL e uma criança indicada por professores de uma Associação de Artes Marciais, sem fins lucrativos, com reconhecimento público estadual por seus significativos contributos no resgate aos jovens em situação de risco social. Por último, a quarta etapa reporta-se à recolha e análise dos dados. Para a recolha usamos os seguintes instrumentos por grupos, de acordo com a descrição na tabela abaixo:

Tabela 4

Distribuição dos Instrumentos de Coleta de Dados por Grupos de Sujeitos

Instrumentos	Observação
Grupo A – Crianças	
Entrevista Semiestruturada (Anexo D)	Crianças até 4º ano do Ensino Fundamental
Questionário de Autonegação e Nomeação pelos colegas (Anexo E)	
Questionário para Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação – Alunos (QIIAHS-D-A) (Anexo E)	Crianças do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental
Grupo B – Pais	
Entrevista Semiestruturada (Anexo D)	Pais de crianças matriculadas entre o 5º e o 9º ano do Ensino Fundamental
Questionário para Identificação de indicadores de Altas Habilidades/Superdotação – Responsáveis (QIIAHS-D-R) (Anexo E)	
Grupo C – Educadores e Técnicos	
Entrevista Semiestruturada (Anexo D)	Todos os educadores e técnicos
Questionário para Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação – Professores (QIIAHS-D-Pr) (Anexo E)	Alunos entre o 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio.

Para a construção das entrevistas semiestruturadas, tomamos como base outros guilhões similares (Araújo, et al., 2011; Saunders-Stewart, Walker, & Shore, 2013), por concordarmos com Triviños (1987) que este tipo de entrevista tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Com a entrevista semiestruturada procuramos compreender o processo de desenvolvimento dos talentos na infância, a partir dos discursos da criança, de um de seus pais e, dos seus educadores ou técnicos. Para tanto, a entrevista foi realizada em ambiente a escolha do participante, na busca por tornar este momento de escuta dos participantes o mais informal e descontraído possível, visando o estabelecimento da confiança no compartilhamento das experiências e trajetórias de vida dos sujeitos participantes do estudo.

No que tange ao uso dos instrumentos para a triagem e a identificação dos indicadores de sobredotação das crianças, justificamos sua utilização no processo construção dos dados, para a compreensão das características das crianças que se

destacam no decorrer de seu desenvolvimento, e que por diversas razões podem não surgir na espontaneidade das respostas das entrevistas, bem como serve de norteador para o autorreconhecimento das áreas de interesses pelas crianças, para o reconhecimento e sinalização pelos pais e pelos profissionais especializados nas áreas acadêmica, artística e do desporto. Isso porque, atende ao objetivo do estudo que visa avaliar se as crianças que apresentam desempenho de excelência na expressividade do seu talento, também apresentam indicadores de Sobredotação.

Os procedimentos para análise de dados foram determinantes para centrar na adequação do método à complexidade do objeto de estudo, que precisam ser estudados na sua complexidade e amplitude, integrados no seu contexto cotidiano (Minayo, 2012). Além disso, num estudo qualitativo é preciso considerar as situações em que os fenômenos e as relações estudadas ocorrem, pois, os significativos implicam uma partilha densa com pessoas, fatos e locais, precisando ser controladas até um limite possível, visando analisar com o máximo de clareza as relações causais e a validade, além da preocupação com a exclusão, ao máximo possível, da influência do investigador, entrevistador, observador (Chizzotti, 2017).

O guião de entrevista foi construído objetivando coletar o máximo de informações possíveis para compreender o percurso de desenvolvimento dos talentos para o alcance dos desempenhos de excelência. E, para a utilização final do guião de entrevista, testamos a versão original na entrevista com uma criança de 9 anos, com desempenho de excelência na área do desporto. Após a entrevista, analisamos com a entrevistada o nível de compreensão da linguagem do instrumento ao nível de compreensão das crianças, principais sujeitos de estudo. Essa avaliação objetivou ainda fixar uma versão final do texto a que pudéssemos recorrer na fase de análise dos dados. Assim, após a transcrição dos dados coletados nesta entrevista piloto, avaliamos que a entrevista como adequada, clara e relevante para os objetivos pretendidos e aos sujeitos do estudo.

Antes da recolha de dados, asseguramos o consentimento prévio para a realização e a gravação das entrevistas na íntegra. A coleta dos dados ocorreu em diversos contextos, à escolha dos participantes, objetivando deixá-los à vontade para fazer os seus relatos, criando um ambiente propício para centrar suas respostas no percurso de desenvolvimento de talentos. No processo de transcrição das entrevistas, alguns cuidados foram tomados para garantir a redação correta das palavras e expressões verbais a serem utilizadas na análise dos dados, a saber: (1) ajustamento de termos da linguagem informal

e vícios de linguagem (tá, né, é, aí...); (2) ignoramos as informações que pudessem identificar os sujeitos ou as instituições nas quais atuam, pessoas referenciadas, meios de comunicação públicos em que seus nomes ou seus feitos foram publicados. Assim como, comentários cujo teor fugia dos objetivos da pesquisa (ex.: histórias familiares, dentre outros); (3) modificamos nomes de familiares, educadores/técnicos por termos como “meu pai”, “minha mãe”, “meu filho”, ou apresentamos com uma letra inicial, dentre outros; e, (4) desconsideramos comportamentos sonoros, tais como risos, exclamações, tosse ou informações que não expressavam claramente seus significados. Entretanto, consideramos as expressões como riso e choro, quando seguidos de explicações correlacionadas com os percursos de desenvolvimento dos talentos.

Objetivando a posterior análise dos dados, organizamos o guião de entrevistas com as crianças, a família e os educadores, de acordo com os objetivos deste estudo, ficando assim organizadas:

Tabela 5

Organização do Guião de Entrevista por Objetivos

Objetivo	Conceito Norteador	Exemplo de Questões
Analisar os percursos conducentes ao desenvolvimento do talento e da excelência na infância, na concepção da criança, dos pais ou responsáveis e dos educadores/técnicos.	Apontar como ocorreu o processo de reconhecimento/identificação do talento e os percursos conducentes ao seu desenvolvimento, na concepção da criança, da família e dos educadores.	<ul style="list-style-type: none">▪ Quem foi o responsável por descobrir o talento dele(a)?▪ Como foi esse processo?▪ Que idade tinha?▪ Como começou o interesse dele na área?▪ Na sua percepção, ele(a) se desenvolve facilmente na sua área de talento?▪ O que é necessário para esse desenvolvimento?▪ Na sua opinião, o que o ajudou a alcançar sucesso na sua área de talento?

Objetivo	Conceito Norteador	Exemplo de Questões
Reconhecer o papel das variáveis pessoais e dos contextos que convergiram para explicar o percurso da expressividade de excelência do talento das crianças nas áreas acadêmicas, artísticas e do desporto.	Evidenciar as variáveis pessoais e dos contextos que convergem para explicar o percurso da expressividade de excelência do talento, bem como os fatores intervenientes no processo de desenvolvimento dos talentos das crianças.	<ul style="list-style-type: none">▪ Quanto tempo de dedicação/ prática/treino (nome da criança) dedica para desenvolver suas habilidades na sua área de talento?▪ Que estratégias e recursos (nome da criança) utiliza para o aperfeiçoamento do seu talento?▪ Você percebe que (nome da criança) se sente motivado(a)/incentivado (a) para desenvolver o seu talento? Por quê?▪ A criança apresenta outras áreas de interesse além da sua área de talento? Que atividades ele mais gosta de fazer?▪ A criança se mostra competitiva com outras crianças da sua faixa etária, ou até mesmo adultos?▪ Você acredita que (nome da criança) sente dificuldades em seu desenvolvimento? Quais?▪ Qual é a reação comumente apresentada pela criança frente a desafios e a frustrações?▪ A criança já participa ou participou de atividades de enriquecimento de estudos na escola onde está matriculado ou fora deste espaço?

Objetivo	Conceito Norteador	Exemplo de Questões
Avaliar se as crianças que apresentam desempenho de excelência na expressividade do seu talento, seja na área acadêmica, artística ou do desporto, têm indicadores de sobredotação.	Reconhecer as características pessoais apresentadas pelas crianças no desempenho da expressividade do seu talento que apontam indicadores de sobredotação.	<ul style="list-style-type: none">▪ Em comparação com os demais colegas pertencentes à mesma faixa etária, o aluno apresenta comportamentos diferenciados? Quais?
Refletir sobre o papel do reconhecimento/identificação do talento dos sujeitos para a criação das oportunidades para o desenvolvimento dos talentos em nível de excelência.		<ul style="list-style-type: none">▪ Você acha que o reconhecimento do talento pela família ou pela escola fez a diferença na geração de oportunidade para o desenvolvimento do talento?

4.10. Metodologia de análise dos dados

Como método de análise dos dados recorreremos à análise de conteúdo, por possibilitar a organização das informações recolhidas com as entrevistas com os participantes do estudo utilizaremos Bardin (2011), que nos auxilia com um conjunto de técnicas de análise das comunicações, buscando analisar a linguagem do entrevistado e procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça. Ele visa o conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica, etc., por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstituídos a partir de uma amostra de mensagens particulares.

Na perspectiva de Berelson (1952 citado em Bardin, 2011), a análise de conteúdo pode ser definida como uma técnica de investigação por meio de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, que tem como finalidade sua interpretação. Na análise minuciosa das manifestações, é necessário extrair as unidades de codificação ou registro (ex.: A palavra, a frase), que surgem nas manifestações e que agregam significados. Quando há ambiguidade na referência do sentido dos elementos codificados, ou seja, quando os códigos são associados a mais de uma categorização de sentido, faz-se necessário que se defina unidades de contexto, que

nasce da frequência das manifestações gerando significações dos itens obtidos, repondo-os no seu contexto.

O método da análise de conteúdo pode ser explicado em quatro etapas sequenciadas, são elas: (i) *organização da análise*, subdividida em pré-análise ou leitura flutuante dos dados, exploração do material ou administração das técnicas para organização e, tratamento dos resultados obtidos e interpretação prévia dos dados brutos; (ii) *codificação dos dados* ou organização refinada dos dados em unidades das características pertinente do conteúdo, subdivididas em unidades de registro e de contexto, regras de enumeração e, análise quantitativa (frequência da aparição de determinados elementos na mensagem) e qualitativa (deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa); (iii) *categorização dos dados*, etapa que contempla a classificação dos elementos constitutivos de um conjunto, inicialmente por diferenciação, seguida do reagrupamento segundo o gênero ou analogia, a partir de critérios previamente definidos, seja semântico (categorias temáticas), sintático (verbos, adjetivos), léxico (classificação das palavras segundo o seu sentido) e, expressivo (associados a linguagem, expressão das mensagens). Vale ressaltar que a categorização pode surgir a partir dos elementos de medida prévios (ex. norteadas pelos objetivos do estudo) e/ou da classificação analógica e progressiva dos elementos que surgem a partir das mensagens manifestas; e, (iv) *inferência*, resultante da análise do conteúdo por meio das informações suplementares ao leitor crítico. No caso da pesquisa, a inferência nasce da comunicação entre três elementos essenciais: o emissor (produtor da mensagem), o receptor (recebe a mensagem e tem a função de estudá-la, analisá-la e interpretar-lhe o sentido) e a mensagem (material ou ponto de partida a ser analisado).

Optamos nesta pesquisa por realizar a *análise categorial*, que se constitui como a primeira fase da análise de conteúdo, onde são desenvolvidas operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. É, geralmente, descritiva e considera a totalidade de um texto, passando-o pela análise minuciosa da classificação e do recenseamento segundo a frequência de presença dos itens de sentido (ex.: palavras, frases etc.), obedecendo ao princípio da objetividade e racionalizando a partir da interpretação dos significados. A organização é feita por blocos significativos que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem, organizando os significados em categorias significativas, classificadas por critérios, que no caso das pesquisas científicas, normalmente estão

associados aos objetivos e questões do estudo. Dessa forma, essa análise das comunicações utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens manifestas pelos sujeitos participantes e a inferência entendida como o processo que conduziu o sujeito a um determinado enunciado, constatando-se, assim, as motivações, os valores, as crenças e as tendências numa análise mais profundados conteúdos.

No caso de nossa pesquisa, como foram realizadas entrevistas individuais com o uso de gravador, com cada um dos informantes dos processos de desenvolvimento dos talentos, nomeadamente, as crianças, as mães e os educadores ou técnicos, o tratamento inicial se caracterizou pela transcrição por meio da digitação na íntegra das falas de cada um dos sujeitos. Após a transcrição, tomaram-se os seguintes procedimentos sequenciais (Bardin, 2011): a) *pré-análise*, que se caracteriza pela organização do material, caracterizada por meio de uma análise geral do material a ser analisado; b) *descrição analítica*, que se caracteriza pela organização do material a partir de uma análise mais crítica do material coletado, agrupando os dados a partir da codificação, classificação e a categorização dos dados e; c) a fase de *interpretação referencial*, caracterizada por análise minuciosa do material coletado, onde são realizadas a reflexão e a intuição que, embasadas pelos materiais empíricos, estabelecem relações entre os dados coletados e o embasamento teórico da pesquisa.

No que concerne à análise dos dados para fins deste estudo, construímos uma grelha de análise de conteúdo inicial, baseada nas teorias de Gagné (2009) e Renzulli (2004), que nos auxiliou na interpretação e discussão dos dados, tanto das entrevistas com os sujeitos, como dos Instrumentos para a Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação (Sobredotação), construídos e validados pelas autoras Freitas e Pérez (2012). Essa Grelha de análise de conteúdo foi construída com base na primeira e na segunda etapa do método de análise de conteúdo de Bardin, a *pré-análise*, resultante da análise geral dos dados coletados e, a *descrição analítica*, ou seja, uma análise mais crítica dos dados coletados. Posteriormente, no Capítulo 5 deste estudo, apresentamos a Grelha de Análise de Conteúdo Final, resultante da última etapa da análise de conteúdo defendida por Bardin, a fase de *interpretação referencial*, ou seja, uma análise minuciosa do material coletado, proporcionando uma profunda reflexão entre os materiais empíricos e o embasamento teórico da pesquisa, que gerou nossa grelha de referência para a apresentação dos dados.

Tabela 6

Grelha de Análise de Conteúdo Inicial

Conceituação e descrição
<p>Processos de Identificação dos Sujeitos</p> <p><i>Indicação da área de talento</i> pela qual a criança foi encaminhada e outras percebidas ao longo do estudo.</p> <p><i>Indicação de quem e quando o talento foi reconhecido</i>, bem como a verificação dos instrumentos utilizados ou observações especializadas.</p>
<p>Suportes e Contextos para o desenvolvimento dos Talentos</p> <p><i>Indicação da existência de modelos na família, as ações implementadas e os encaminhamentos realizados pela família e pela escola para o desenvolvimento dos talentos.</i></p>
<p>Características dos Sujeitos X Sobredotação</p> <p><i>Relativa às características que apontam indicadores de sobredotação</i>, tais como: áreas de interesse, temas e preferências de estudo, autonomia e de personalidade.</p> <p><i>Características relativas às habilidades sociais</i>, tais como: espírito de liderança, respeito ao outro, cooperação, etc.</p> <p><i>Características relativas às habilidades cognitivas</i>, tais como: memória, facilidade de aprendizagem, vocabulário avançado, notas elevadas, pensamento abstrato, adaptação a situações novas, capacidade de análise elevada, etc.</p> <p><i>Características relativas às capacidades criativas</i>: ideias diferentes ou inovadoras; curiosidade; perspicácia; predisposição a enfrentar desafios e arriscar; imaginação e invenção; sensibilidade e atenção aos detalhes; questionador/problematizador; resolução diferenciada dos problemas; resistência à regras e repetições, etc.</p> <p><i>Refere-se à motivação intrínseca e extrínseca relativas ao processo de desenvolvimento dos talentos</i>: valores; necessidades; interesses; paixões; dedicação de tempo e energia à tarefa; eficiência na organização das tarefas; segurança em suas convicções e conclusão da tarefa; persistência; priorização e ampla informação sobre temas de seu interesse, etc.</p>
<p>Percursos para a Excelência</p> <p><i>Informações acerca dos fatores intervenientes no processo de desenvolvimento dos talentos</i> que contribuíram ou dificultaram o desenvolvimento da excelência.</p>

A análise de dados também se construiu com base nos registros realizados no momento da recolha de dados quando, no decorrer das entrevistas realizadas, o pesquisador fez as anotações, no diário de campo, dos detalhes e peculiaridades relativas ao caso, que não se apresentam como respostas verbais dos sujeitos entrevistados, mas

como informações adicionais e percepções do pesquisador ao longo do processo. De acordo com Minayo (2012), o termo diário de campo é utilizado como uma referência às anotações das observações em que o investigador, cotidianamente vai anotando o que observa e o que não é objeto de nenhuma modalidade de entrevista. Para Lima, Mito e Dal Prá (2007), outra perspectiva em relação ao diário de campo da pesquisa é a validação dele como uma forma de agenda de tarefas, como um caderno de observações detalhada do estudo em análise. Estes registros complementares completam as entrevistas até porque estas incidem unicamente naquilo que os sujeitos são capazes de identificar e evocar de forma, aliás pressupondo que se sentem confortáveis nos seus relatos (Sosniak, 2006).

4.11. Aspectos éticos da pesquisa

O projeto foi aprovado no Conselho Científico do Instituto de Educação da Universidade do Minho em Portugal (Anexo D), tendo sido registado e aprovado depois junto ao Comitê de Ética em Pesquisa, vinculado à Plataforma Brasil. Dadas as exigências éticas, a participação dos sujeitos requereu a assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido da Pesquisa (Anexo B) e o Termo de Assentimento para as Crianças e Jovens (Anexo C), onde os sujeitos concordam em participar voluntariamente da pesquisa e autorizam a gravação de suas vozes. Além desses cuidados iniciais, garantimos o respeito a todos os fundamentos éticos e científicos pertinentes à pesquisa que envolve seres humanos definidos pela portaria 466/2012 (Brasil, 2012). Cabendo destaque no caso desta pesquisa aos aspectos relativos à confidencialidade dos dados, à privacidade e anonimato total dos participantes, à devolutiva dos resultados aos participantes e à comunidade acadêmica interessada na temática, bem como o respeito aos valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos dos participantes e, ainda, a utilização de métodos adequados para responder às questões da pesquisa e à confiabilidade dos dados.

Por outro lado, conforme a resolução Nº 466 de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, “toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados”. Partindo desse princípio, avalia-se que o único risco possível nesta pesquisa, poderia ser os participantes sentirem-se retraídos ou envergonhados no processo de construção de dados por meio das entrevistas semiestruturadas. De todo modo, assumiu-se o compromisso em cumprir todo o procedimento previsto na resolução acima citada, bem como a responsabilidade por qualquer eventual prejuízo decorrente da

participação no estudo. Salientamos ainda como benefícios advindos desta pesquisa, a compreensão dos caminhos de desenvolvimento dos talentos das crianças participantes do estudo, contribuindo para a reflexão dos fatores intervenientes e os suportes necessários no processo de desenvolvimento do talento e da excelência das inúmeras crianças com indicadores de sobredotação, que necessitam de maior compreensão dos sistemas educacionais e dos serviços educacionais especializados quanto aos processos, percursos e variáveis que contribuam efetivamente para o desenvolvimento dos talentos em nível de excelência e, essencialmente, o respeito à sua subjetividade e peculiaridades individuais no processo de aprendizagem de cada sujeito.

4.12. Considerações Finais

O presente capítulo descreveu as opções metodológicas seguidas na realização do estudo empírico da tese. Justificando o nosso estudo com a falta de pesquisas na área no Brasil, apontamos os objetivos e as questões que nortearam a sua realização, destacando o interesse em descrever percursos de excelência na infância e como a mesma excelência pode vir a ser promovida nos vários contextos educativos. A relevância deste estudo passou ainda pela dificuldade encontrada nos serviços públicos de sinalização destas crianças e falta de recursos para apoio ao seu desenvolvimento (de acordo com o relato dos professores das escolas, não havia, no momento da recolha de dados, qualquer registro de alunos com sobredotação na rede pública de ensino).

Nesse sentido foi necessário buscar os profissionais especialistas das áreas para a indicação das crianças para o estudo e, conseqüentemente, a partir da identificação da criança, os pais ou responsáveis e educadores/técnicos seriam localizados. Vale ressaltar que esses profissionais especializados, tanto na área do esporte com na área artística, foram localizados por meio dos jornais locais, a partir de reportagens que mostravam os desempenhos de excelência das crianças ou suas equipes na área.

O capítulo apresentou os participantes no estudo, tendo havido a preocupação de diversificar o seu papel (alunos, pais e educadores). Assim, o estudo tomou 29 participantes, sendo 9 pais ou responsáveis, 11 educadores/técnicos e 9 crianças que apresentam desempenho de excelência nas áreas acadêmica, artística e do desporto. Optou-se pelo estudo de caso como método por considerarmos o mais apropriado para

compreender e analisar as trajetórias de cada sujeito no processo de desenvolvimento do talento e excelência, tendo-se privilegiado o método da entrevista para recolha de dados e a análise de conteúdo para o tratamento da informação recolhida.

CAPÍTULO 5 - DESENVOLVIMENTO DOS TALENTOS: APRESENTAÇÃO DOS DADOS EMPÍRICOS SOBRE AS TRAJETÓRIAS DE EXCELÊNCIA

A tarefa de proporcionar melhores serviços aos nossos jovens mais promissores não pode esperar até que os teóricos e os investigadores produzam uma verdade última inatacável, porque tais verdades provavelmente não existem. Mas as necessidades e oportunidades de melhorar os serviços educacionais para estes jovens existem em inúmeras salas de aula todos os dias da semana. [...]. (Renzulli, 2018, p. 69)

5.1. Introdução

Este capítulo traz a apresentação dos dados empíricos, construídos a partir da escuta dos sujeitos sobre o que alicerçou ou contribuiu para o desenvolvimento dos seus talentos. Assumem-se trajetórias únicas para cada sujeito em razão de suas vivências, das oportunidades geradas pelos diferentes contextos de vida e dos fatores sorte ou acaso que possam ter surgidos na vida de cada sujeito no decorrer do processo de desenvolvimento dos seus talentos. Nesse processo tomaram parte sujeitos significativos que foram relevantes para que estas crianças/adolescentes tenham recebido oportunidades e participado de contextos favoráveis ao desenvolvimento dos seus talentos.

Relembramos, conforme apresentado no Capítulo 4, que para a compreensão de cada caso, foram realizadas entrevistas com as crianças/jovens, um representante da família e um ou mais professores que contribuíram para o processo de desenvolvimento dos talentos das crianças. Assim, iniciamos os relatos dos casos com uma breve apresentação dos sujeitos, com base nos dados coletados nas entrevistas e também nos registros da pesquisadora no caderno de campo. Posteriormente, trouxemos os dados apresentadas à luz das categorias de análise, aonde destacamos os diferentes momentos e fatores contribuintes para o desenvolvimento dos talentos e percurso de excelência.

Lembramos que o estudo se construiu com base em 9 estudos casos, distribuídos em 3 áreas de domínio: acadêmico, artístico e do desporto. Relativo às variáveis ambientais, demos atenção às referências dadas nas entrevistas e nos instrumentos preenchidos pelos participantes: aos aspectos contextuais, especificamente à contribuição das pessoas significativas (família, educadores, colegas e pessoas de referência); às provisões; ao processo de desenvolvimento, e; às oportunidades, acaso ou sorte, que possibilitaram o desenvolvimento dos talentos em nível de excelência. Serão aqui

incluídos alguns momentos marcantes, escolhas, incidentes significativos ou críticos, barreiras ou dificuldades encontradas nas suas trajetórias de desenvolvimento.

Esclarecemos que, para a compreensão global dos casos, dividiremos esse capítulo em dois subtópicos: Breve apresentação dos nossos sujeitos principais: as crianças e jovens talentosos (5.1) e a Apresentação dos Resultados por categorias de análise: as trajetórias dos sujeitos (5.2), possibilitando inicialmente uma apresentação singular de cada percurso, bem como uma síntese integradora dos resultados para analisarmos as aproximações e peculiaridades dessas trajetórias. Na secção 5.2, os resultados serão apresentados na sequência das categorias de análise principais dos resultados, nomeadamente: (1) Processos de Identificação dos sujeitos; (2) Suportes e contextos de resposta para o desenvolvimento dos talentos; (3) Características dos Sujeitos X Sobredotação; e, (4) Percursos de Excelência. Entretanto, ressaltamos que este capítulo se estruturará pela apresentação e a triangulação dos dados empíricos com base nas vozes dos diferentes sujeitos informantes de cada estudo de caso, ficando a análise compreensiva dos dados para o Capítulo 6.

5.2. Breve apresentação dos sujeitos principais do estudo

Antes de iniciarmos a apresentação das crianças e jovens que participaram desse estudo, queremos salientar que as idades aqui sinalizadas se referem ao período em que as entrevistas foram realizadas, compreendendo os anos de 2015 e 2016.

SIAc (10 anos, 5º ano do Ensino fundamental 1) é um menino muito acessível ao diálogo, falante apesar de mostra-se tímido no início da entrevista. Com comportamento descontraído, sorriso sempre presente no rosto e atento aos detalhes que o cercam e aos diálogos, expressa bom humor e alegria constante e, podemos dizer que ele ‘sorri com os olhos’, principalmente quando fala das coisas que gosta de fazer, dos temas de seu interesse. No decorrer dos momentos de diálogo com a pesquisadora, narrando sua trajetória de vida e apontando o que fez a diferença para o desenvolvimento de suas áreas de interesse e talento, apesar de estar nervoso, fez questão de explicar detalhadamente sua opinião, de exemplificar em alguns momentos o que queria dizer, o que avaliamos como uma tentativa de não termos dúvidas sobre o que ele queria dizer. Ficou evidenciado nesses momentos, a autonomia, o perfeccionismo, a percepção aguçada do contexto, o senso crítico e a criatividade dele em seu processo de desenvolvimento e ao lidar com as

adversidades do processo, principalmente nas situações vivenciadas de *bullying*, discriminação e exclusão vividas no contexto escolar.

Foi encaminhado para o estudo por uma professora de Sala de Recursos, que atende crianças com indicadores de Sobredotação na rede pública municipal de ensino na cidade de Manaus. Sua indicação se deu por apresentar talento na área acadêmica, especificamente na área de língua portuguesa. Percebeu-se no decorrer da recolha dos dados, tanto a partir da fala dele como da sua mãe (*MS1Ac*), que ele também apresenta talento na área artística, sendo autodidata na área das artes plásticas (desenho e pintura), além de apresentar conhecimentos avançados também nas áreas de matemática, de letras (inglês), humanidades (mitologia) e ciências da terra (arqueologia). Iniciou seu processo de leitura com autonomia aos 5 anos e atualmente lê, em média, 15 livros por ano, dedicando semanalmente em torno de 10 a 12 horas para leitura de temáticas nas áreas de seu interesse. Dentre os assuntos que mais gosta de conversar estão: Música, Pokemón, Mitologia/lendas, Paleontologia, Cinema, Invenções, Jogos e História. Foi sinalizado que ele é um dos melhores da turma em: português, matemática, biologia, criatividade, cinema, mitologia e pintura. No que se refere às amizades, prefere pessoas mais velhas ou mais novas, tendo o mais velho 15 anos e o mais novo, 2 anos.

S2Ac (11 anos, ano do Ensino fundamental 1) é uma menina alegre e falante mostrou-se sempre bem-humorada, muito acessível ao diálogo e feliz em poder contar sua história de desenvolvimento, como ela disse: “quem sabe assim não ajudo outras pessoas com a minha história”. Foi encaminhada para o estudo por sua mãe, que considera seu desempenho acadêmico de excelência, assim como do seu irmão mais novo, que foi avaliado como uma pessoa com sobredotação. Inicialmente sua indicação se deu por um desenvolvimento acima da média na área da linguagem, na disciplina de língua portuguesa.

No decorrer do processo de construção dos dados por meio das entrevistas, tanto a *S2Ac* como sua mãe (*MS2Ac*) apontaram elevado desempenho nas áreas de exatas, biológicas, liderança, astronomia, fotografia e dança. No que se refere aos interesses quanto às amizades, prefere relacionar-se com pessoas da sua idade e um pouco mais velhas. Quanto às áreas que se destaca como melhor da turma, a mãe e a criança destacaram a língua portuguesa, a matemática, ciências, química e biologia. Leu com autonomia aos 5 anos de idade e, fora os livros solicitados pela escola, lê mais de 15 livros durante o ano, normalmente, livros de coletâneas literárias, nas áreas de seu interesse,

dedicando em torno de 10 a 15 horas semanais para essas leituras. Apresenta amplo interesse nas áreas de português, matemática, atualidades, cinema, astronomia, medicina, física e química. E foi indicada com a melhor da turma nas áreas de: português, matemática, ciências, química, astronomia e biologia. Os assuntos que ela mais gosta de conversar são: português, matemática, atualidades, cinema, astronomia e química. No que se refere às amizades, prefere pessoas mais velhas ou mais novas, tendo o mais velho 15 anos e o mais novo, 6 anos. Deseja ser médica e desde que iniciou o ensino fundamental dedica várias horas ao estudo, buscando sempre as notas máximas, pois não aceita nota menor que 10 (nota máxima na escola brasileira), uma vez que, de acordo com ela e a mãe, pretende estudar em Harvard e sabe que necessita ter coeficiente elevado para ser aceita nessa instituição de Ensino Superior.

S3Ac (12 anos, 2ª série do Ensino Médio) é uma menina de comportamento tímido e introvertido, muito concentrada no diálogo e nos detalhes de tudo que a cerca. Mostrou-se muito independente, autônoma e protagonista da sua história. No decorrer da entrevista, inicialmente se mostrou pouco falante, mas após o esclarecimento dos objetivos dos estudos e a importância de compreendermos a trajetória dela, inclusive para o estudo poder contribuir com a evolução das pesquisas na área, mostrou-se solícita em participar e descontraíu-se no processo. Foi encaminhada para o estudo realizado por uma psicóloga e professora da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), precursora da área de Sobredotação na cidade de Manaus e *PhD* na área, pois *S3Ac* apresenta talento na área da linguagem e elevado desempenho acadêmico, bem como comportamentos de sobredotação na área acadêmica e inteligência geral. Devido a esse desempenho, foi acelerada no decorrer do Ensino Fundamental, o que fez com que iniciasse o Ensino Médio aos 11 anos de idade, quando normalmente os alunos tem 15 anos.

Nos relatos das entrevistas, *S3Ac*, sua mãe *M3Ac* e suas professoras (*P1S3Ac*, *P2S3Ac* e *P3S3Ac*) destacam que ela apresenta talento também na área da liderança e na área de exatas. Ao longo de sua trajetória acadêmica, durante todo o Ensino Fundamental (1.º ao 9.º anos), *S3Ac* sempre alcançou as notas máximas em todas as disciplinas escolares. Inclusive, em seu relato, *S3Ac* disse que: “nunca precisei estudar em casa para as avaliações da escola no Ensino Fundamental, só precisei agora, quando entrei no ensino médio, nesta escola”. Outros interesses que ela tem é em literatura. A mãe salienta que *S3Ac* leu a primeira frase quando tinha 1 ano e 5 meses, “o que foi um susto pra mim quando ela leu um bilhetinho que a avó tinha deixado pregado em um brinquedo”. *MS3Ac*

informa que: “acho que aconteceu com a S3Ac aquilo que a literatura diz, como eu me assustei, tive uma reação negativa quando manifestou seu conhecimento, ela se trancou, porque depois ela voltou a ler só com 2 anos e meio, mas com 3 anos já tinha lido mais 50 livrinhos infantis”. Diz que aos 12 anos “ela já leu mais de 5.000 livros, acho que por ela já ter lido muito e cada livro, não sei quantas vezes, ela tem um desenvolvimento linguístico muito forte. Se tomarmos como base a teoria das inteligências múltiplas, na linguística ela se destaca bastante”. Explica que o desempenho de S3Ac em linguagem “é bem elevado, tanto que a professora de redação da escola atual, que é muito exigente, usou a redação dela como modelo para os alunos da classe”.

MS3Ac expressou ainda que S3Ac foi autodidata na área musical. Relatou que o filho mais novo tem talento na área musical e colocou-o para estudar piano, mas não colocou S3Ac porque as aulas eram caras. Após ser questionada por S3Ac, a mãe lançou o desafio de que “se tu aprender a tocar essas músicas aqui eu coloco você na aula”. E mostrou para ela umas músicas consideradas básicas no piano, mas ela achava que S3Ac não iria conseguir, pois ela ficava só observando o irmão estudar, na mesma sala, mas longe do piano. Entretanto, informou que “com uma semana ela tocou o livro inteiro, aprendeu sozinha. Aí eu fui obrigada a colocá-la na aula de piano. Ela toca maravilhosamente bem. Todo final de ano eles tem um recital e eles sempre se destacam”. A mãe conclui que muitos talentos, tanto na área artística como na área do esporte não são desenvolvidos na cidade de Manaus porque “poucos tem acesso e escassos são os incentivos e projetos que estimulem essas áreas gratuitamente, se a família não investir, a criança não tem oportunidades”.

Em diálogo com S3Ac, ela relatou que suas áreas de maior interesse são: literatura, química, história, gramática, biologia e as matérias técnicas do seu curso do ensino médio, eletrônica, eletricidade, desenho técnico, desenho na área de eletrônica digital. Lê em torno de 40 livros por ano, dedicando em torno de 20 horas semanais para a leitura. Dentre os assuntos que mais gosta de conversar estão: leituras em geral, experiências laboratoriais, piano, temas para redação, projetos, comportamento humano e música. Foi sinalizado por ser uma das melhores da turma em: português, matemática, eletricidade, abstração, liderança, memória e música. No que se refere às amizades, prefere pessoas muito mais velhas, sendo o mais novo com 17 anos.

S4Art (7 anos, 2º ano do Ensino fundamental 1) é um menino muito espontâneo, carinhoso, extrovertido e bem-humorado, que contou com muita alegria como a trajetória

para o desenvolvimento do seu talento se dá de forma natural e regada pelo prazer em aproveitar e até transformar as oportunidades que surgem, como é o fato de transformar as sucatas em arte, processo que iniciou porque, em determinado dia ele não tinha tela e materiais novos para pintar, daí aproveitou com criatividade o que tinha e sentiu muita satisfação com isso, inclusive, como ele disse: “usei o que ia para o lixo e ainda ajudei a natureza, pois os potes plásticos demorariam muitos anos para se decompor, podendo até matar os animais”. Por essa fala exemplificamos a grande preocupação que *S4Art* tem com a preservação do meio ambiente e motivo pelo qual ele gosta tanto de fazer arte tridimensional aproveitando as embalagens e reciclando-as. Essa preocupação é tão intensa que é comum ele pedir esses materiais como presente de aniversário ou dia das crianças, conforme informou sua mãe (*MS4Art*). Ele foi encaminhado para o estudo por sua professora de artes plásticas, por apresentar talento na área artística, especificamente no desenho e na pintura em tela, além de sua produção de gibis. Entretanto, tanto a mãe como a professora (*PS1Art*) destacaram talento também na área da linguagem, justificado por elas pela ampla capacidade de criação de histórias em quadrinhos (gibis), contextualizando os saberes que constrói a partir das leituras e estudos que realiza na escola ou em outros espaços, transformando-os em temáticas das histórias em quadrinhos que cria.

Despertou amplo interesse pela leitura aos 4 anos, mas começou a ler com autonomia aos 5 anos, antes dessa idade era seus pais ou outros familiares que liam para ele. De acordo com a mãe, aproximadamente aos 6 anos começou a ler a coleção do Monteiro Lobato (que tem 15 volumes, com uma média de 120 a 430 páginas), levando 1 ano para concluir e depois disso seu interesse pela leitura de outras coleções só aumentou, tendo lido várias. A coleção com a qual mais se identifica é a do Capitão Cueca, uma coleção de histórias em quadrinhos de humor, com 8 volumes, obras que o inspiraram a escrever suas próprias histórias em quadrinhos.

S4Art informou que lê muitos livros durante o ano e a mãe informou ser cerca de 15 a 20 livros de literatura infantil por ano, além da leitura de diversos gibis e a produção de suas próprias histórias em quadrinhos, 5 até o momento, com temáticas variadas. Dedicar em torno de 10h semanais para a leitura. Dentre os assuntos que mais gosta de conversar estão: gibis, arte, preservação do meio ambiente, natureza e cinema. Foi sinalizado que ele é um dos melhores da turma em: português, matemática e artes. No que

se refere às amizades, prefere pessoas mais velhas ou mais novas, tendo o mais novo, 10 anos.

S5Art (11 anos, 6º ano do Ensino fundamental 1) é um menino que apresentou comportamento muito atento, reservado, perspicaz e criativo em suas respostas no momento da entrevista. Foi indicado para o estudo por sua mãe, artista plástica brasileira de renome nacional e internacional, por seu talento na área do desenho e da pintura. Entretanto, destaca-se também por seu talento acadêmico, como foi apontado tanto pela mãe (*MS5Art*) como pelo seu professor de artes da escola regular (*PS6Art*). De acordo com eles, *S6Art* demonstra elevado desempenho em todas as disciplinas curriculares, o que rendeu anualmente todas as premiações de honra ao mérito desde que iniciou o Ensino fundamental 1. Iniciou o processo de leitura autônoma com 3 anos de idade, lendo mais de 15 livros por ano, sem contar os solicitados pela escola, além de realizar leituras diversas de artigos científicos das áreas de seu interesse. Os assuntos que mais gosta de conversar é sobre cultura, jogos, computação, técnicas de desenho e pintura, assim como temas gerais. Tem amigos da sua idade, mas prefere as pessoas mais velhas, apesar de ser muito tímido e preferir ficar sozinho, como *S5Art* destaca.

Conforme destaca *S5Art*, ele ama arte, tudo o que se refere a ela. Relata que nunca fez aulas para aprender a desenhar e pintar, diz que aprendeu sozinho, observando a mãe, pesquisando nos livros e na internet, inclusive, ressalta que passa horas a fio durante o dia, após concluir as atividades escolares, pesquisando sobre novas técnicas, treinando-as e buscando aperfeiçoar seu talento. Apesar de a mãe ser artista plástica, sua identidade artística é bem diferente da dela, pois gosta do estilo acadêmico, enquanto ela gosta do pop art. Afirmou também que, apesar de não ser aluno do ateliê de artes da mãe, às vezes expõe seus trabalhos junto com os alunos dela, mas nem sempre, pois é muito tímido.

S6Art (12 anos, 7º ano do Ensino fundamental 1) é um menino muito tímido, com fala muito baixa e, no momento da entrevista, limitou-se a responder apenas ao que lhe perguntamos. A decisão de incluí-lo no estudo se deu após lermos uma reportagem no jornal local de maior circulação na cidade, que o indicava como alguém com talento excepcional na área das artes plásticas e que, com outras crianças do ateliê, iria fazer uma exposição de suas telas em um shopping da cidade. Esse talento foi posteriormente confirmado por sua professora de artes plástica e sua mãe. Entretanto, a mãe (*MS6Art*), também informou que ele tem talento acadêmico, demonstrado por seu elevado desempenho nas disciplinas curriculares, estando sempre entre os melhores da classe.

Ele começou a ler com autonomia aos 5 anos de idade, realizando, em média, a leitura de 8 a 10 livros completos por ano, além dos materiais escolares e outros materiais digitais, de acordo com ele e a mãe. A mãe ressalta que sobre pouco tempo para a leitura de outros materiais além dos escolares, pois “a escola sempre manda muita tarefa. É muito cansativo e ele passa muito tempo fazendo as atividades”. Os assuntos pelos quais mais se interessa é: jogos, física, biologia, futebol, eletrônicos, esporte, pintura e informática. Às vezes apresenta interesse em amizades com crianças com idades próximas à sua, mas prefere as mais velhas, tendo o mais novo, 15 anos. Foi sinalizado como um dos melhores da turma em: português, esportes, pintura, química, biologia, observação e liderança. *S6Art* nos informou que gosta muito de escrever, sendo esse um dos pontos fortes de seu desenvolvimento.

S7D (9 anos, 4º ano do Ensino fundamental 1) é um menino muito comunicativo, esperto, extrovertido e alegre, que foi indicado para nosso estudo por seu professor de arte marcial, como um talento na área do desporto, especificamente na modalidade de jiu-jitsu. *S7D* iniciou sua dedicação a esse esporte muito cedo, aos 3 anos de idade, e seu desempenho possibilitou alcançar vários prêmios de 1º lugar, tanto em competições municipais, estaduais, nacionais e internacionais. De acordo com ele, ama o esporte, pois “está no sangue”, referindo-se à dedicação também do pai e dos irmãos ao jiu-jitsu. O pai professor e os irmãos, atletas competidores. À mãe, apesar de não se dedicar ao treinamento, vive todos os momentos do esporte intensamente, auxiliando todos nos processos de desenvolvimento, bem como dando todo o suporte quanto à alimentação e os momentos de competição, o que envolve constantemente viagens. O pai, além de dar aula para outros atletas, foca sua atuação profissional para a preparação de alto rendimento dos filhos. Podemos dizer que essa família vive do esporte, pois envolve tanto a atuação profissional, do pai, mantenedor da família, como das crianças, que se dedicam aos treinos e a partir de seus desempenhos, receberam oportunidades de bolsas para a escola. Além disso, eles residem em uma das filiais da academia de lutas em que o pai atua.

De acordo com a mãe, *S7D* iniciou seu processo de leitura com autonomia aos 5 anos de idade e lê, por ano, lê em torno de 8 a 10 livros por ano, dedicando cerca de 10 horas por semana. Os assuntos que mais tem interesse são: lutas (artes marciais/esporte), aplicativos de celular, futebol e esportes em geral. Seus melhores amigos são mais velhos, perfil de pessoas que ele mais gosta de interagir (o mais novo tem 11 anos), apesar de ter

boa relação interpessoal com todos, sendo muito fácil de integrar-se aos grupos e contextos, de acordo com as informações disponibilizadas pelos participantes no estudo. De acordo com *SD7*, sua mãe e o *PS7D*, é um dos melhores da turma nas áreas de: esportes, memória, observação, criatividade, comunicação, pintura e liderança.

S8D (12 anos, 7º ano do Ensino fundamental 1) é uma menina muito meiga, se sorriso fácil, comunicativa e bastante solícita em participar de nosso estudo. Percebemos ao longo da entrevista que, ao falar em Ginástica Rítmica (GR), seus olhos brilham de felicidade, pois como ela afirma: “amo a GR.”. Ela foi indicada para o nosso estudo por sua técnica de GR, a *P8D*, profissional da área de Educação Física e atleta profissional de GR, que desenvolve um trabalho de mais de 20 anos na área, tanto em projetos sociais, governamentais e em escolas da rede privada de ensino. Ele começou a ler com autonomia aos 5 anos e informou que lê entre 10 a 15 livros por ano, além dos materiais sugeridos pela escola e as reportagens e artigos sobre GR. Dentre os assuntos que mais gosta de conversar estão: atualidades, ginástica rítmica, amizades, língua portuguesa, literatura e profissões. Suas amizades são de idades próximas às suas, mas tem preferência por pessoas mais velhas que ela. Dentre as áreas que ela se destaca como uma das melhores da turma estão: esportes, criatividade, memória, fotografia, matemática, língua portuguesa, biologia e dança. De acordo com *S8D*, a disciplina que ela mais gosta na escola é a Educação Física, mas ela se destaca em outras áreas, exemplo disso foi que, no período em que a entrevista foi realizada ela foi destaque como a melhor aluna em matemática, participou da seletiva e foi classificada para ser a representante da escola na Olimpíada Brasileira de Matemática – OBM, competição nacional para estudantes do ensino fundamental, a partir do 6º ano, do Ensino Médio e Universitário das instituições públicas e privadas do Brasil. É um evento realizado pelo Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA) e pela Sociedade Brasileira de Matemática (SBM), sendo coordenado por uma Comissão Nacional de Olimpíadas. O evento tem, dentre os seus objetivos: (i) interferir decisivamente em prol da melhoria do ensino da matemática no Brasil, estimulando alunos e professores a um aprimoramento maior propiciado pela participação em olimpíadas; (ii) descobrir jovens com talento matemático excepcional e colocá-los em contato com matemáticos profissionais e instituições de pesquisa de alto nível, propiciando condições favoráveis para a formação e o desenvolvimento de uma carreira de pesquisa (Brasil, 2018).

S9D (13 anos, 8º ano do Ensino fundamental 1) é uma menina alegre, acessível, observadora aos detalhes e, apesar do seu comportamento tímido e um pouco introvertido, interagiu muito bem conosco no momento da entrevista. Ela foi inicialmente indicada para nosso estudo pelo coordenador de arbitragem da Federação Amazonense de Tênis de Mesa, da Vila Olímpica de Manaus, por apresentar talento na área cinestésica, apresentando um desempenho em nível de excelência na área do tênis de mesa. Essa indicação foi confirmada por seu professor de tênis de mesa (TM) e atleta premiado nacionalmente na área, o *PS9D*. De acordo com o professor e a mãe, *S9D* também apresenta um bom desempenho acadêmico, estando entre os primeiros alunos da classe. Lê em torno de 30 livros por ano, dedicando cerca de 20 horas semanais para a leitura. Dentre os assuntos que mais gosta de conversar estão: biologia, romances, tênis de mesa, atualidades e amizades. Foi sinalizada como uma das melhores da turma em: esportes, biologia, comunicação, matemática, português, física e geografia.

S9D disse que adora ler, mas que: “não leio mais porque os treinos são muito puxados e chego bem tarde em casa, sobrando pouco tempo para fazer outras coisas que gosto”. Iniciou seu processo de leitura autônoma aos 5 anos de idade e, no decorrer da entrevista, nos informou que pretende atuar como médica profissionalmente. Todos os sujeitos informaram que sua preferência é por amigos mais velhos, pois como ela informa: “aprendo muito com eles”. Seu amigo mais novo tem 16 anos.

5.2.1. Categoria 1: Processos de Identificação dos Sujeitos

No decorrer dos processos de coleta de dados, constatamos que das 9 crianças e jovens, apenas a *S3Ac* passou por processo padronizado de avaliação na área de sobredotação, tendo o seu diagnóstico realizado por uma psicóloga e pesquisadora da área, da cidade do Rio de Janeiro. As demais crianças e jovens foram encaminhados para o nosso estudo por apresentarem desempenho de excelência em alguma das áreas estudadas, sendo esse desempenho reconhecido socialmente.

Vale ressaltar que, no decorrer do nosso estudo, solicitamos às crianças e jovens que preenchessem um instrumento de autopercepção de suas características, o QIIAHS-D-A (Questionário para a Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação – Aluno, bem como solicitamos: (i) aos pais preencherem o QIIAHS-D-R (Questionário para a Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação – Responsáveis);

(ii) aos educadores da área acadêmica preencheram o QIIAHS-Pr (Questionário para a Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação – Professores); e, (ii) aos educadores da área artística e esportiva preencheram o QCCAE (Questionário de Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação em Áreas Artísticas e Esportivas – Professores), visando a verificação de possíveis indicadores de sobredotação no desenvolvimento das crianças e jovens, principais sujeitos desse estudo. A análise das percepções dos sujeitos quanto a essa questão será analisada na Categoria 3 deste estudo, denominada: Indicadores de Sobredotação. Algumas peculiaridades nesse processo de identificação dos casos podem ser analisadas com base nos relatos a seguir:

No Caso1, *SIAc* nos informou em resposta à entrevista, que acha que descobriu sozinho o seu talento, pois quando ele tinha 7 anos e estava no 2º ano do Ensino Fundamental percebeu que estava se saindo bem na escola, destacando-se dentre seus colegas de turma. Já a mãe, *MSIAc*, sinaliza que começou a reconhecer que *SIAc* era uma criança com desenvolvimento precoce desde quando ele tinha 1 ano e 3 meses de idade, pois observava:

Pelos desenhos, a fala, a maneira como andava, os objetos que ele buscava pela casa, a facilidade com que ele interage diferenciava-se das crianças da mesma idade. Eu acreditava que estava um pouquinho além do que, costumeiramente eu percebia em outras crianças. Talvez, potencializado pela maternidade [...] meu filho é inteligente. Até porque ele teve epilepsia dos 6 meses aos 2 anos, tomou remédio controlado por muito tempo. Eu fiz todo o acompanhamento e faço até hoje. Ele também tem hipermetropia e astigmatismo [...]. Então, eu creio que a partir de 1 ano e 3 meses eu fui percebendo com que ele foi desenvolvendo muito rápido. [...] Aos 3 anos ficou mais nítido pra mim, pois eu percebi as garatujas tendo um significado muito maior, muito mais expressivas que em outras crianças. Eu fazia comparação com os desenhos de outras crianças e eu percebia que os desenhos dele estavam bem mais definidos. E a fala, muito fluente, e as músicas... ele sempre conseguiu memorizar bem as músicas dos programas infantis que assistia, era impressionante como ele sabia todas, cantava todas, contava as histórias, fazia os movimentos dos personagens. Então, ele tinha muita facilidade para absorver as informações que apareciam ou que nós falávamos, de lembrar e memorizar as músicas que ele escutava [...]. Na escola, quem percebeu foi a professora da educação infantil. [...] Ela percebia muita facilidade na aprendizagem dele, aos 3 anos, percebia que ele era diferente das outras crianças, que respondia mais rápido, que levantava a mão mais rápido, que se sobressaia nos posicionamentos e neste momento os desenhos já estavam bem definidos. (*MSIAc*, 2015)

A mãe, que é psicóloga, refletiu que, durante a sua formação inicial, nunca aprofundou os estudos sobre a temática Sobredotação, inclusive não é dada ênfase no curso, mas teve interesse em buscar conhecer mais, em entender as características e também como auxiliar a criança no seu desenvolvimento, porque sentiu necessidade de entender o comportamento diferenciado do filho em relação a outras crianças da mesma idade, de entender e ajudá-lo no seu desenvolvimento, principalmente em relação às questões socioemocionais.

No Caso 2, S2Ac nos informou na entrevista que o reconhecimento de seu talento acadêmico ocorreu por volta dos 4 anos de idade, pela mãe e os professores da escola regular que estudava, bem como pela instrutora do *Kumon*, pois perceberam que ela tinha muita facilidade em aprender língua portuguesa e matemática. A mãe confirma em seu relato ter sido a primeira a perceber o talento, mas informa que ocorreu a partir de suas observações, aproximadamente quando S2Ac tinha 1 ano e 8 meses e, posteriormente, devido a desentonação no aprendizado dela no *Kumon*, as instrutoras também destacaram seu potencial acima da média.

Para entender melhor o trabalho pedagógico desenvolvido pelo Kumon, estímulo presente nos casos de S2Ac e S3Ac, destacamos ser uma metodologia que visa incentivar na criança a autonomia nos estudos, buscando fortalecer o potencial de aprendizado de cada um. Por meio de um processo de aprendizagem planejado e individualizado, o aluno se torna confiante e capaz de enfrentar sozinho o desafio da conquista do conhecimento. Foi criado por um professor de matemática e pai, preocupado com o processo de aprendizagem do filho, objetivando estimular o aluno a gostar de aprender e a se sentir seguro no processo de aprendizagem (Kumon, 2018).

A mãe destaca que há outras pessoas na família com características de sobredotação, além do irmão mais novo, avaliado com sobredotação na área acadêmica e a irmã mais velha que, apesar de não ter sido oficialmente avaliada, têm indicadores de sobredotação na área artística (musical), pois ela é autodidata em canto e instrumentos musicais. Outro caso na família é o do tio paterno, que não foi avaliado formalmente, mas ele “sempre teve excelentes notas na escola, fez 5 vestibulares para direito em várias universidades renomadas no Brasil, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade de Brasília (UnB), Universidade de São Paulo (USP); e Universidade Federal de Goiás (UFG) e, nas cinco ele passou em 1º lugar. Fez 8 concursos públicos e em todos, inclusive para Juiz e

Procurador da República, a pior classificação que obteve foi 3º lugar”. *MS2Ac* salientou destaca que *S2Ac* é estudiosa como o tio. Narra que, certa vez, foi ao banheiro na casa dele e ficou impressionada porque “ele tinha acabado de se formar, estava estudando para o concurso do Ministério Público e o banheiro dele estava do teto ao chão cheio de *post it*, com várias palavras-chave”. “Quando perguntei, ele disse que aquelas palavras ajudavam a lembrar o artigo estudado, ou seja, uma palavra dava para ele todo o artigo. Achei impressionante a estratégia de estudo”. Outro exemplo na família era o bisavô, que aos 6 anos de idade tocava pistão na banda municipal da cidade e com 7 anos já tocava fluentemente.

No Caso 3, no processo de avaliação do talento de *S3Ac*, a mãe informou que foi a primeira a perceber um desenvolvimento diferenciado e mais precoce na filha. Relatou que observou algum diferencial quando a criança tinha 1 mês de vida, pois como *S3Ac* nasceu aos 7 meses de gestação, de 33 semanas, então ela precisava ficar observando-a o tempo todo porque a orientação médica, por conta da prematuridade. Relatou que quando a criança completou 1 mês, ela estava ouvindo música clássica (CD de Beethoven), acalentando a criança para dormir, mas ela não dormiu enquanto não terminou o cd. E isso se repetiu várias vezes. Expressou que *S3Ac* “sempre foi muito observadora, muito séria, muito compenetrada nela mesma [...]. Ela tinha as ideias autênticas e não mudava de ideia porque os outros queriam, quando ela achava que estava certa ninguém a fazia mudar, sempre foi assim, desde que nasceu até hoje. Ela é muito determinada. Ela praticamente tinha a opinião dela formada”. Relata que *S3Ac* apresentava-se retraída em outros ambientes que não a sua casa e seu quarto, “onde ela era é livre e autêntica, mas em outros locais ela se fechava, observava, por isso algumas pessoas diziam que ela era antipática, porque ela era muito concentrada, muito observadora e muito convicta do que ela queria e dificilmente brincava com outras crianças”.

MS3Ac diz que uma avaliação formal da Sobredotação só aconteceu quando *S3Ac* tinha 4 anos, após a mãe começar a ler sobre a área da sobredotação e teve contato com a professora e pesquisadora que indicou *S3Ac* para nosso estudo e que incluiu *MS3Ac* no grupo de pesquisa sobre a temática. A avaliação formal foi realizada por uma psicóloga, doutorada na área de Sobredotação que atua no Rio de Janeiro. Salienta que o laudo para ela não fazia nenhuma diferença. Inclusive, pontua que mesmo depois dele, nada mudou, “eu continuei fazendo as mesmas coisas que eu fazia antes. É só uma questão de documentação mesmo”. A única diferença que o laudo trouxe foi quando eles mudaram

para a cidade de Porto Alegre e *S3Ac* foi encaminhada para participar da Sala de Recursos para alunos com Sobredotação, atendimento educacional especializado oferecido em escola pública.

A mãe sinaliza ainda que há outras pessoas na família com características de sobredotação e informou que, devido o caso da filha, se interessou por estudar a área para entender melhor as características que ela apresentava e como ajudá-la. Com isso, conseguiu perceber que seus 3 filhos apresentam indicadores de Sobredotação, mas apenas o segundo filho está passando pelo processo de avaliação formal no NAAH/S – Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação do Amazonas. No momento em que estava preenchendo o QIIAHS-D-R, *MS3Ac* reconheceu muitas características dos filhos e até dela própria no instrumento, mas se reconheceu como alguém com indicadores de sobredotação.

No Caso 4, a mãe (*MS4Art*) informou que, apesar de perceber que *S4Art* tem uma forma diferenciada de aprender e de expressar suas aprendizagens, além de apresentar certa precocidade em algumas áreas do seu desenvolvimento, nunca sentiu necessidade de levá-lo para participar de nenhuma avaliação neste sentido, pois seu desenvolvimento social é compatível com o esperado por crianças da mesma idade e também não associava essas características com sobredotação. Inclusive relata que: “pensei que era coisa de mãe, que vê sempre o filho mais desenvolvido que outras crianças. Ele gosta de muitas coisas de crianças da sua idade, mas quando perguntam o que ele quer de presente, ele quer material para reciclar e fazer suas artes. Isso é bem diferente, mas as pessoas são diferentes”. Assim como a mãe de *S1Ac*, que também é formada em psicologia, ressaltou que a temática sobredotação “nunca foi explorada como conteúdo importante no decorrer do seu curso, pelo menos que eu me recorde” (*MS4Art*).

No Caso 5, *S5Art* informou que o reconhecimento de seu talento ocorreu quando ele tinha 3 anos, pela mãe. Disse que desde muito pequeno ele observava a mãe fazer suas telas e se interessou em pintar também. A mãe ressaltou que, com 2 anos e meio ele já desenhava, e que “ele nunca desenhava um boneco com a cabeça puxando a perninha, desenhava o boneco esticava a camisa, botões. Não! Ele fazia o desenho cheio de detalhes reais”. Assim, eram todos os desenhos que fazia. *MS5Art* exemplifica: “se ele fazia uma paisagem, tinha que ter o sol, as nuvens, os pássaros, a árvore, os frutos, entre outros detalhes. Isso chamava atenção dos professores.” Ela também informou que ele sempre foi adiantado 2 anos da turma, mas quando o pai foi transferido para Goiás (pai militar do

Exército Brasileiro) a escola “exigiu que ele fosse colocado no desacelerado e ele teve que repetir um ano”.

Perguntamos sobre o fato e ela explicou que: “em Goiás, existe uma Lei Estadual que determina a idade e ele teve que voltar uma série para se adequar a essa lei e isso foi um problema para ele, pois ele dizia ‘Mãe eu já sei tudo isso e ficava desestimulado’”. Outro fator importante a considerar em seu desenvolvimento é que “ele sempre teve dificuldade de se relacionar com crianças menores que ele. Já com os mais velhos, ele bate o maior papo, trocar ideias dos livros que leu, dos filmes, inclusive, ele gosta de assistir filme sem legenda em português, pois ele fala inglês fluente, aprendeu sozinho, pois nunca estudou em nenhuma escola de inglês, só em casa, foi autodidata”. A mãe ressaltou ainda que ele sempre aprendeu tudo sozinho, pois ela nunca precisou cobrar dele ou ficar ensinando as tarefas.

Todas as tarefas ele mesmo faz, as pesquisas.... Nunca cobrei dele uma tarefa ou para ele estudar para prova. Ele é muito organizado e disciplinado nos estudos, ele nem precisa estudar em casa, sabe o que aprendeu na escola, quando ele falta uma aula que deu a matéria nova, meu marido vai na escola saber qual foi o conteúdo, explica para ele o assunto e ele faz e fecha a prova. As notas normalmente são 9,8 e 10. Na pintura, quando ele tinha de 4 a 6 anos, fazia aula comigo, mas depois perdeu o interesse porque para ele eu comecei a pintar muito colorido, *Pop Art*, e não atende o gosto dele. Ele é muito seletivo, ele é acadêmico, gosta de paisagem, gosta de definir o rosto, sombra, luz, profundidade, se não alcançou a profundidade que ele quer, ele vai e volta, até chegar no nível que quer. Ele é muito perfeccionista. Ele desenha as telas dele, ele não gosta de copiar quadro, entendeu? De vez em quando ele chega e pedi: ‘Mãe me dá uma tela que eu quero pintar’. Mas, ele desenha antes em um caderno de desenhos que ele constrói desde os 7 anos. O caderno de desenho que ele tem, dá vontade faz a maquete da casa e risca tudo com profundidade, com o tamanho, o jardim suspenso, coisas assim de adulto, e fala: ‘Mãe ou eu fico na engenharia ou na arquitetura’. Então, isso é dele. Aí falam porque a mãe já pinta, que ele puxou o dom, acho que não, ele me via fazer achou aquilo bacana e jogou o talento dele em cima. Ele é muito crítico e acha o meu trabalho feio, infantil. Ele critica: ‘mãe os traços são muito simples a senhora não dá luz, nem brilho, nem profundidade, você não dá movimento ao personagem. Então, ele diz: ‘não sei como a senhora faz sucesso’. Isso é porque temos estilos, identidades artísticas diferentes. Para ele é o acadêmico, a arte tem que ter profundidade, luz, iluminação. Ele se afasta 3 metros e vai olhar a tela dele, se não tiver do jeito que ele quer, ele joga fora e começa outra, até dar o ponto que ele quer. Então, desde os 2 anos de idade eu percebi seu talento, o fato dele querer sempre montar quebra-cabeça, os joguinhos eletrônicos com formas etc.

O professor de artes da escola, *PS5Art*, informou que desconhecia se alguém na família já tinha percebido o talento dele antes da escola, mas informou que ele, através das atividades de desenho do livro didático e/ou das atividades propostas pelo professor, percebeu seu amplo potencial e desempenho. “Ele sempre se destacou por seus desenhos e pinturas e, em um trabalho na área de artes cênicas, desenvolvido em sala de aula, foi notório o desempenho excepcional dele na apresentação teatral, pois desconhecia seu talento para esta área artística”. Assim, na opinião do professor, “ficou evidente seu interesse pelas artes, tanto plásticas como cênicas, além do perfeccionismo como que desenvolve suas atividades”. A mãe sinalizou que o pai também é muito inteligente e apresenta muitas características que poderiam ser associadas às pessoas com sobredotação, entretanto, a mãe, apesar de ser autodidata e uma artista plástica de muito sucesso, premiada tanto no Brasil como no exterior, considerada pelos críticos como uma artista de excelência não se reconheceu como alguém com características de sobredotação, ela disse: “sou apenas esforçada”.

No Caso 6, *S6Art* destaca que quem reconheceu seu talento na área artística foi sua mãe, quando ele tinha 11 anos, período em procurou na cidade curso de pintura, objetivando estimular o filho. No relato da mãe, ela informa que percebeu o talento dele para o desenho e a pintura, desde que ele tinha 2 anos, quando desenhou a cabeça de uma ave, com precisão nos detalhes e a pintura que remetia a cor original do animal. Informou que ele gosta mais de desenhar *mangás*. Afirmou que ele “é muito sensível em relação ao mundo, muito fantasioso, vive no mundo de fantasia. Qualquer coisa artística que ele gostava ele se transportava para aquele mundo das artes, aprofundava, parece que vira um mundo à parte”. Por essa razão, informou que buscou na cidade um local para desenvolver o talento artístico dele. A professora *PS6Art* avaliou que ele apresenta habilidade e aptidão na área artística, é caprichoso e perfeccionista, mas às vezes apresenta dispersão, o que apontou como uma das características da pré-adolescência em que *S6Art* se encontra.

No Caso 7, como a dedicação de *S7D* ao esporte começou muito cedo e, devido seu pai ser professor na área, foi o pai quem percebeu, por volta dos 3 anos de idade, o talento do filho no esporte, uma vez que ele sempre desenvolveu as técnicas e demonstrou ampla desenvoltura psicomotora, perspicácia e criatividade para o uso das estratégias que possibilitaram o êxito nos treinamentos e competições, fatores fundamentais para o jiu-jitsu.

No Caso 8, como relatamos no início da apresentação dos dados, *SD8* faz parte do grupo de pessoas que nunca participou de uma avaliação padronizada para a identificação de sobredotação, mas, de acordo ela, foram os pais que reconheceram o talento dela na área cinestésica, aos 6 anos de idade, pois observavam que ela tinha muita desenvoltura nos movimentos relacionados à Ginástica Rítmica (GR) e se expressa muito bem por meio do seu corpo. Foi nesse período que inscreveram a criança em um projeto social de GR pois:

Desde muito pequena, a partir de 1 aninho quando ela começou a andar e já vivia dançando pela casa. Era na ponta do pé, tudo pra ela tinha que ser, por exemplo, calcinha tinha que ser tipo aquele babadinho, tipo sainha. A aí sainha ela pegava e ficava dançando. Aí, eu e o pai dela observamos isso. E a avó também e foi ela quem incentivou que quando ela tivesse na idade, a colocássemos numa aula de balé. Daí ela começou na escolinha com três anos e quando a avó dela foi atrás, com cinco anos, no Cláudio Santoro³, ainda não matriculava com cinco anos. Aí, ela fez a matrícula dela, deixou ela ficar na fila de espera. Só que nesse meio tempo o pai dela observou através de uma reportagem que tava falando sobre esse centro de excelência para GR. Fizemos matrícula e ela começou na aula de ginástica, iniciou com duas vezes por semana e aí, ela já foi se desenvolvendo rápido na ginástica. A professora observou e no final do ano indicou ela para fazer um teste para uma turma mais avançada. Ela se desenvolveu rápido e a professora observou que ela era muito atenta aos exercícios, pegava rápido porque ela tem uma memória muito boa. A professora sempre dava o desenvolvimento dela como exemplo. No fim do segundo ano ela fez novo teste para a equipe de competição. Ela surpreendeu todo mundo, até a própria professora, ficou em primeiro lugar no teste. Aí na primeira competição ela ganhou a medalha de revelação na ginástica, como a ginasta mais nova. (*MS8D*)

De acordo com a professora, *S8D* começou no projeto com 6/7 anos e, como o projeto visa à busca de talentos, o tempo todo elas estão sendo avaliadas e observadas pelas monitoras e pelos professores especializados. Foi observado que *S8D* se destacava pelo aprendizado e pelas capacidades físicas, assim como pelo interesse e desenvoltura corporal. Entretanto, salienta que a família é quem identifica inicialmente, pois é a família quem traz a criança para o projeto, sem isso ela não teria como ser descoberta. “Eu não

³ Liceu de Artes e Ofícios Claudio Santoro é um centro cultural que tem como missão desenvolver, aperfeiçoar e explorar o talento de crianças, jovens e adultos, estimulando-os no que se referem à atividade artística, oferecendo gratuitamente, os serviços de oficinas, seminários, workshops, palestras, cursos livres e de formação artística nas áreas de dança, teatro, música popular e erudita, artes plásticas e visuais com a finalidade de desenvolver mão-de-obra especializada modificando o perfil dos profissionais em face da nova ordem de trabalho exigida pelo mercado e proporcionar a população amazonense sua integração à cultura local. (Fonte: <http://www.cultura.am.gov.br/liceu-claudio-santoro/>)

considero que a gente descobre, eles chegam aqui e a gente cria condições para o talento se manifestar porque o talento já existe, assim sempre é o apoio da família, é obvio se não tivesse um projeto para ela fazer esportes, jamais teria essa oportunidade, mas sem a família, não seria possível.”

No Caso 9, o reconhecimento do talento na área do TM de *S9D* ocorreu, de acordo com todos os sujeitos, por meio do professor de TM, *PS9D*, que ao jogar uma partida com ela, como forma de brincadeira, percebeu sua desenvoltura e talento para a área. Após esse episódio ela iniciou o treinamento na escola e na Vila Olímpica da cidade de Manaus, aos 8 anos, participando de um projeto da Secretaria de Estado da Juventude, Esporte e Lazer – SEJEL, o Projeto Novos Talentos, para crianças de até 11 anos, de acordo com o relato da mãe. Atualmente participa de um projeto da Prefeitura de Manaus, o Bolsa Atleta, por fazer parte da seleção brasileira de Tênis de Mesa, recebendo uma ajuda financeira para contribuir com os seus treinamentos. Quanto ao reconhecimento do talento de *S9D*, o professor avalia que, com certeza esse reconhecimento ocorreu socialmente, a partir das inúmeras conquistas/titulações alcançadas nos torneios de tênis de mesa. Ela afirma que no TM os atletas já começam a representar a seleção brasileira a partir dos 10 anos, mas para isso eles precisam começar a treinar muito cedo, por volta dos 6/7 anos e *S9D* se destacou por sua desenvoltura desde cedo.

5.2.2. Categoria 2: Suportes e Contextos de Resposta para o desenvolvimento dos Talentos

A segunda categoria de análise de nosso estudo trata de constatação do papel dos diferentes sujeitos e contextos na trajetória de desenvolvimento dos talentos das crianças e jovens, na perspectiva de analisar: (i) Qual o papel da família?; (ii) Qual o papel da escola formal, dos espaços de atendimento educacional para o desenvolvimento dos talentos e dos educadores (grupo nos quais incluídos os técnicos especialistas na área específica do talento das crianças/jovens)? (iii) O que fez a diferença na trajetória de cada um?

Caso 1: SIAC

Ficou evidenciado que a família foi um contexto fundamental de suporte. A mãe da criança, *MSIAC*, relata que a trajetória escolar de *SIAC* começou com 1 ano e 6 meses,

na creche sob a gestão da Polícia Militar, mas sua permanência na creche durou menos de 1 anos, pois deixou de frequentar após ele chegar machucado em casa. Nesse período, ele ficou estudando em casa, com o suporte da mãe e da família. A mãe relata que ele foi estimulado com livros, vídeos educativos e brincadeiras, pois como a maioria das mulheres da família são professoras, esse era quase um processo natural. Ela destaca que quando *SIAc* completou 3 anos, ele passou a frequentar novamente a escola pública, na rede municipal de ensino, onde a da prefeitura, onde ela era diretora e, aos 6 anos (no 1º ano do Ensino Fundamental), ele foi para o colégio da Polícia Militar, onde está até hoje. *SIAc* avalia que sua família é fundamental para que ele se desenvolva e destaca: “Eles são a melhor parte, fazem o máximo para me ajudar. Eles é que compram meus livros para eu poder estudar, que me ajudam nos trabalhos, então acho que eles são a parte mais importante e eu preciso deles para me ajudar nessa área”.

Na perspectiva da professora, *PSIAc*, o suporte familiar para o desenvolvimento dos talentos de *SIAc* é “um diferencial”, pois argumenta que: “o papel da família é estar acompanhando diariamente o seu filho [...], participar das atividades extraclasse da escola, estar em contato direto, para saber o que está acontecendo com o seu filho [...]. Ela destaca que no caso de *SIAc*:

Independente dele ser uma criança muito inteligente e isso fazer toda a diferença, ele tem muito o apoio da mãe, do pai também, mas principalmente da mãe que está com ele direto, apoia, pesquisa junto, que procura, que estimula, incentiva [...] e isso se reflete no desempenho dele porque é muito dedicado e quando ele não consegue algo ele vai atrás, é persistente. Ele se destaca em todos os aspectos, nas notas, no comportamento exemplar, na persistência, no companheirismo com os colegas, no respeito e na valorização às pessoas.

Na perspectiva da mãe (*MSIAc*) afirma que *SIAc* têm “um grande compromisso no cotidiano da escola e isso ajuda muito no alcance do sucesso escolar. Existem regras, horários, existe um contexto social que ele precisa se adequar”. Avalia que isso é fruto também das regras estabelecidas pela família, que ajudam muito *SIAc* na sua organização para a escola e os estudos, “ajudam ele a entender que, apesar da facilidade que ele tem pra aprender, ele precisa respeitar os limites dos locais, dos ambientes, das responsabilidades que ele assume e que são dele”. A mãe salienta ainda que a rotina é muito importante, pois “[...] na escola, a organização, a disciplina, o compromisso acadêmico dele são muito cobrados, são mantidas e muito sérias. Eu sou muito rígida nesse sentido também. Meu filho é muito metódico [...] ele quer cumprir à risca o que é

determinado pelas autoridades que estão com ele, que estão ali comandando o processo”. Outro papel importante da família na opinião de *MSIAC* é quanto ao diálogo, a parceria com a escola. Por isso, *MSIAC* destaca que no ensino fundamental “sempre que inicia o ano, vou com os professores e relato quem é *SIAc*, quais as suas dificuldades, e facilidades, pra eles poderem entender algumas dinâmicas na organização dele, na forma como se dedica aos estudos [...]”.

No que se refere ao papel da escola para o desenvolvimento do talento de *SIAc*, ficou explicitado, com base nos relatos, que não há nenhum trabalho pedagógico específico sendo desenvolvido para a promoção dos talentos da criança, mas a professora (*PSIAC*) ressalta que a escola, apesar de ser um pouco mais tradicional que as outras, por ser uma escola militar, têm várias outras atividades para estimular o aluno, tais como: “aula de reforço, o dia da tabuada, o projeto soletrando e outros projetos de química e física, para os alunos maiores. Então, sempre a escola procura fazer dinâmicas, atividades extras, para focar no aluno, nas dificuldades, e para estimular mais ainda”. A professora ressalta ainda que a escola também tem o programa de honra ao mérito, titulação que é dada aos melhores alunos da turma, que recebem certificados em cerimônia especial para toda a comunidade escolar, além de patentes como a dos militares, iniciando como Cabo Aluno e alcançando o nível de Coronel Aluno, normalmente no ensino médio.

No caso de *SIAc* ele é aluno honra ao mérito desde que entrou na escola, aos 6 anos, e quanto a isso ele diz que dá muito trabalho porque exige muita dedicação aos estudos, mas ele salienta que adora estudar. Diz que se sente bem com o reconhecimento de sua dedicação, mas não se vê diferente dos outros colegas. Ele ressalta não ser fácil se desenvolver na escola, pois exige que “se adaptar às regras, tem que fazer amigos, tem que conhecer professores e isso nem sempre é fácil”. Ele destaca ainda que a pessoa que foi o diferencial para o seu sucesso na escola foi a mãe dele, pois “ela que me incentiva, que me ajuda quando eu preciso nos trabalhos [...] ela que me ajudou a conquistar tudo isso”.

Nas palavras de *SIAc*, o suporte da escola é muito importante, principalmente dos educadores, pois o incentivam, o ensinam. Ele relata a contribuição da *PSIAC* em sua formação, afirmando que ela “sempre explicava e orientava claramente o que era ser feito, ajudava quando alguém estava com dificuldade. Ela é uma das partes mais importantes para o nosso sucesso”. Exemplifica que “ela mais ou menos assim: ‘pra a gente se esforçar

que a gente ia conseguir porque a gente era capaz'. Isso ajudava muito. A gente não desistia, buscava se superar”.

Na perspectiva de *MSIAC*, a escola é “sempre, sempre muito importante, na medida em que respeite os limites desse aprendente, desse educando, na medida em que aproveite tudo isso em prol da própria escola, em prol dele mesmo. Creio que é sempre muito importante investir numa criança como essa, com habilidades assim, numa escola onde ele está pra mim é salutar, é imprescindível”. Vale destacar aqui que, apesar de *SIAc* não ter um diagnóstico de sobredotação, tanto a mãe como a professora reconhecem várias características que indicam essa condição de desenvolvimento, inclusive apontadas nos instrumentos padronizados usados para a coleta de dados, conforme será possível ver na análise da categoria 3 deste estudo.

No que se refere ao papel dos colegas, *SIAc* ressalta que os colegas são muito importantes no seu desenvolvimento, pois “a gente se ajuda como amigos, a amizade é uma parte importante da escola, porque assim, com amigos, você pode ter na escola uma companhia”. Ele relata que sua maior dificuldade na escola é em se “adaptar, porque é complicado [...] às vezes as pessoas não aceitam a gente como nós somos, discriminam”. Na escola, para ele, também é um grande desafio ser inteligente e se destacar em relação aos colegas. Argumenta que “só porque alguém é inteligente não quer dizer que seja à frente dos outros, não precisa se achar o maioral por isso, pois só tem um nível a mais de conhecimento que os outros, mas também tem que se esforçar bastante para estudar. Todo mundo é igual, tem as mesmas dificuldades e os mesmos direitos. Mas, às vezes os colegas não entendem isso”. Não sendo tão sociável, portanto:

Há necessidade de troca entre ele e os colegas, ele perceber que tem coisas que os colegas sabem mais que ele, principalmente na área das atividades físicas, desportivas. Ele se perceber não tão bom em outras áreas, além das acadêmicas, que ele tem facilidade pra aprender, isso é importante pra ele poder ir percebendo e equilibrando, e ir se esforçando naquilo que ele não tem facilidade, aquilo que não lhe é tão agradável, que ele não gosta tanto. Enfim, eu creio também que é a questão da sociabilidade, a relação [...] ele tá muito mais sociável, muito mais falante, né. Eu montei um grupo de pais, são 60 pais no *WhatSaap*, e nós fazemos encontros, passeios com nossos filhos [...] eu percebi que por ele ser filho único também da minha parte, isso também era uma necessidade, de poder fazer encontros com outras crianças, de aproximá-lo dos seus colegas. (*MSIAC*)

*MSI*Ac ressalta ainda que, assim como é positivo o apoio dos colegas, algumas experiências também são negativas, como foram algumas situações vividas por *S1*Ac, quando ele foi apelidado de “CDF e sabidinho”. Ela aponta que há dificuldades dos colegas aceitarem a facilidade de aprendizagem de *S1*Ac e, por outro lado, há dificuldade dele lidar com as vivências de discriminação vividas. Exemplifica que:

Ele acaba às vezes sendo chamado de CDF. Uma vez ele chegou em casa chorando e dizendo: “me chamaram de CDF. O que é isso?”. Eu, deixei passar... aí eu mostrei pra ele uma passagem do filme “Sociedade dos Poetas Mortos” e expliquei pra ele que eram crianças, jovens que tinham facilidade para aprender. Aí ele disse: “Mas eu não quero ser chamado de CDF, eu não quero ser chamado de sabidinho”. Essa é uma situação muito difícil e ele tem muita dificuldade para lidar, porque existe um contexto de falta de compreensão de outras crianças e dos pais sobre o que é uma criança que tem facilidade para aprender. Ele tem a facilidade de aprender de um lado, tem, mas ele tem a baixa autoestima do outro, entendeu? Ele tem que lidar com um contexto social que é intolerante pra ele algumas vezes. Ele tem que se adequar às regras que ele não gostaria de se adequar porque ele tá cansado da repetição, mas ele acaba tendo que se adequar. Então tem toda uma válvula de escape, né. Ele tem que lidar, com toda essa inteligência, com todo o processo de separação dos pais, que não é fácil pra ele porque ele percebe além das outras crianças. Ele percebe tudo e um pouco mais, é hipersensível. Então, eu preciso, inclusive policiar o que ele sabe, o que ele tem que saber pra não demandar muito sofrimento. Então assim, existe sim uma série de benefícios para uma criança que tem facilidade de aprender, mas existe também todo um ônus que carrega, que não é fácil. Quem disse que criança que é inteligente não tem baixa estima? Não sofre? Não sente dor? Não desmaia? Entendeu? Não tem pais estressados? Não tem obrigações? Não tem prisão de ventre? Não tem sudorese de tanto nervoso? Não róí unha de ansiedade?

Já na perspectiva da professora, *PSI*Ac, os colegas são muito importantes porque estimulam *S1*Ac, uma vez que acreditam no seu potencial. Na sala de aula, isso ficava mais evidente porque “se ele consegue, eu procurava focar naquelas crianças que estavam entrando na escola, que eram novatas que sentiam dificuldade [...] ele ajudava quem tinha dificuldade, dava estímulo pra quem não estava conseguindo [...]”. Analisa que “ele se sentia bem em ajudar os colegas, porque também acredita que assim ele iria conseguir”. Mas, assim como a mãe de *S1*Ac ressalta os colegas também podem trazer experiências tristes, principalmente quando “não conseguem aceitar e respeitar as diferenças, daí algumas crianças são excluídas”.

Caso 2: S2Ac

No que se refere ao papel da família no desenvolvimento do talento, a professora, PS2Ac, relata que: “A família tem o papel dos apoiadores orgulhosos. Portanto, estão sempre dando o incentivo e as condições positivas para ela continuar se desenvolvendo”. Na perspectiva da criança, S2Ac, a família é importante “porque são eles que me ajudam quando eu tenho alguma dúvida, estudam junto comigo, pagam os cursos nas áreas que tenho interesse, por exemplo, o *Kumon*, o meu curso de inglês”. Na perspectiva da mãe, MS2Ac, a família é fundamental para dar o suporte para a criança desenvolver seu talento, pois é ela quem:

[...] acompanha de perto, pois também existem muitos sucessos, mas também frustrações e é preciso que a gente esteja lá para explicar, para ajudar a criança a entender e não se abater frente a essas situações. Por exemplo, quando ela tinha sete anos, no 2º ano, ela fez uma prova de ciências e ela tirou 9,8 e foi a primeira vez que ela não tirou um 10,0 na vida. Ela chegou em casa e tremia e chorava, chorava, aliás eu a peguei na escola assim. Daí eu perguntei: ‘o que foi?’. E ela disse: ‘mãe aconteceu uma coisa horrível’. Eu fiquei apavorada, pois ainda não sabia o que tinha acontecido. Aí ela continuou dizendo: eu tirei 9,8 na prova e isso é terrível’. Como já tinha passado um monte de coisas terríveis na minha cabeça pelo estado como ela estava, eu disse: ‘graças a Deus foi isso’. E ela ficou chateada comigo e argumentou: ‘graças a Deus, como? Eu tirei uma nota dessas, é terrível’. Aí eu fui explicar que isso era normal, que ela não devia se preocupar, que bastava ela se esforçar mais e tirar a nota que ela quisesse, uma vez você tira 8,0... E nessa hora eu fui interrompida por ela que gritou: ‘como 8,0? Eu não posso tirar 8,0.’. Ela fez um escândalo [...].

A mãe salientou que a família também é muito importante para proporcionar oportunidades à criança, como foi o caso do estudo pelo método *Kumon*, as aulas de origami, de artes, de dança, de música, de xadrez, de informática, de inglês, tudo a partir do interesse externado pela criança. Informa que S2Ac, apesar de ter 11 anos, já fez curso avançado de *Word*, *Excel* e *Power point*. Nesse sentido, destacamos a importância dos pais conhecerem o perfil de seus filhos e explica que tem três filhos com idades distintas e “eles são parecidos e completamente diferentes ao mesmo tempo, então, por exemplo, a escola que cada um vai estudar tem que ser pensada nesse sentido”. Informa que a irmã mais velha de S2Ac pode ser mais beneficiada por uma escola mais construtivista, mas S2Ac e o irmão mais novo precisam de uma escola mais tradicional, exigente nos conteúdos, “senão eles estagnam”. No entanto, isso é diferente quando se trata da

aprendizagem do inglês, pois eles aprendem melhor quando o ensino é mais lúdico, uma perspectiva mais construtivista. Outro fator salientado por MS2Ac quanto à importância da família é que: “mesmo com talento, com a facilidade de aprendizagem, existem frustrações, insucessos, porque às vezes, a pessoa se dedica, estuda e acha que acertou tudo e errou uma questão, e isso gera uma frustração enorme, principalmente quando são muito perfeccionistas, como os meus filhos. É preciso que a gente esteja lá para ajudá-los a lidar com esse sentimento”.

No que se refere ao papel da escola, ficou explicitado, com base nos relatos de todos os sujeitos que, até o momento da pesquisa não havia nenhum atendimento especializado sendo desenvolvido para a promoção do talento de S2Ac. No entanto, a mãe destaca que, como a escola que ela estuda é muito tradicional e conteudista, atende a necessidade do perfil da filha, que se dedica muito aos estudos e precisa de um ensino mais exigente. A mãe salienta que a escola funciona como um termômetro no desenvolvimento de S2Ac, explicando que: “se ele continua a crescer, então significa que você acertou na escolha, a escola está certa, se ele consegue evoluir precisa se dedicar para alcançar, a escola ajuda muito, porque a pessoa precisa buscar, tem se dedicar, acelerar o ritmo para alcançar bons resultados, caso contrário eles acabam desmotivados”.

Na percepção de S2Ac a escola é importante e dá muito suporte a seu aprendizado, pois sempre que precisa, tem orientações e explicações na sua área de interesse, além de que a escola é muito exigente e ela precisa se dedicar para aprender, mas não há nenhum projeto específico na escola para desenvolver talentos acadêmicos. Na percepção da professora, PS2Ac, “o papel da escola é propiciar diversidade de conteúdos para elevar o nível da aprendizagem dos alunos” e avalia que “isso a escola tem feito muito bem, pois busca sempre um desempenho de excelência de seus alunos”. Quanto à contribuição dos colegas para o desenvolvimento do talento de S2Ac, tanto a criança como a mãe afirmam que os colegas não são diretamente importantes para o desenvolvimento do talento acadêmico, mas contribuem, quando tem os mesmos interesses, para debater os temas, para pensar estratégias de estudo etc. Já na percepção da professora, PS2Ac, “o papel dos colegas é relativo, pois eles tanto podem incentivar e auxiliar no desenvolvimento, como eles podem atrapalhar, principalmente se não tiverem os mesmos interesses”.

Caso 3: S3Ac

No que se refere ao papel da família no desenvolvimento dos talentos de S3Ac, ficou evidenciado que, na perspectiva da criança, a família é muito importante, pois sempre dá apoio, incentiva, seja quando vai bem na escola ou quando tira nota baixa e fica triste. Além de ressaltar que quando passava o dia inteiro na escola e chegava em casa e ainda tinha que estudar, não ficava muito tempo com a família, mas sempre podia contar com a companhia deles.

Na perspectiva da mãe, MS3Ac, a família é muito importante, pois conforme as atitudes adotadas, a criança pode se desenvolver ou não. Explica que a família “pode contribuir deixando a criança se sentir livre para se desenvolver, ou pode também sufocar, bloquear, criar medos”. Relata que ao longo de sua vida já viu muitas experiências, tanto de “pessoas sem estudo, mas que com a sua amorosidade, com a aceitação do filho como ele é possibilitou muito desenvolvimento”, mas também já viu pessoas com muito estudo “que não aceitam ou respeitam a individualidade da criança e prejudicaram seu desenvolvimento”. Por isso, destaca que “a aceitação do filho é tudo e faz toda a diferença em seu desenvolvimento”. Especificamente no caso de S3Ac, a mãe relatou que nem sempre a família compreende a forma diferente de ser da criança foi bem aceita pela família, tanto do lado materno como paterno. Disse que o papel dos pais foi fundamental. Ressaltou que, eles sempre lutaram para que ela fosse aceita em sua individualidade, pois a família achava estranho ela ser muito reservada, não gostar de brincar com outras crianças da sua idade, querer ficar sempre lendo e com pessoas mais velhas. Informa que, mesmo com a separação, eles continuam apoiando a filha nesta questão. Informa que o interesse de S3Ac é na mesma área profissional do pai e isso, hoje, os aproxima muito, eles conversam muito sobre isso e ela aprende bastante. Ao mesmo tempo, exige mais dela, pois o pai “é o professor dos professores dela e isso até exige mais dela [...] eles pegam mais no pé dela”.

MS3Ac também explica que o suporte da família também fez a diferença na criação de espaço para estimulação da aprendizagem de S3Ac e outras crianças da escola no ensino fundamental. Isso porque os pais de S3Ac se uniram com outros pais da escola e criaram um espaço de estimulação em um apartamento da família, identificaram esse espaço como Grupo de Apoio ao Talento (GAT). De acordo com MS3Ac foram criadas 3 salas, organizando as crianças em grupos, um de português, um de matemática e um grupo para trabalhar as emoções das crianças. Para a criação desse espaço os pais que

organizaram aplicaram um questionário para que os professores avaliassem as características das crianças, com base na Teoria das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner e também enviaram uma carta para os pais das crianças sinalizadas pelos professores, perguntando se eles tinham interesse de que as crianças participassem desse espaço de estimulação. *MS3Ac* relatou que seu apartamento era perto da escola e o espaço funcionava todos os dias da semana, sendo que o grupo de português e de matemática funcionava três vezes por semana e o grupo das emoções, duas vezes na semana.

MS3Ac explicou que, para o desenvolvimento do trabalho eles montaram uma apostila com atividades diversificadas nas diferentes áreas do projeto de estimulação. “Criamos rimas, brincadeiras, jogos com palavras para que as crianças construíssem poesias, textos. [...] No espaço também promovíamos palestras de pessoas da comunidade e profissionais para falar de temas de interesse das crianças etc.” Prepararam um material com base na teoria da inteligência emocional, de Daniel Goleman, “e isso pra eles foi essencial para trabalhar com as emoções das crianças, conhecer quais eram essas emoções, ajudá-los a lidar com as situações e os sentimentos”. Outra ênfase do trabalho era o ensino de metodologia do estudo, pois os pais “conversavam com as crianças e orientavam estratégias de estudo”. *MS3Ac* avalia que o espaço de estimulação “era bem completo, muito voltado, principalmente para a área acadêmica, mas também desenvolviam a parte artística com o ensino de teclado, material de teatro (figurino, cenário)”. Destaca que os pais se preocupavam de que as crianças registrassem suas experiências e a como se sentiam participando das oficinas e eles tinham um caderno de registro para isso. Outra característica desse espaço era o livre acesso das crianças a livros e materiais lúdicos⁴.

A professora *PIS3Ac*, que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental, acredita que a família é o ponto fundamental nesse acompanhamento diário, principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Afirmou que, trabalhando com essas séries, viu que: “as crianças que são realmente bem desenvolvidas, são competentes, são seguras e que tem todas aquelas características de conquistas, são acompanhadas pelos pais”. Aponta a importância dos pais estarem cobrando, elogiando, presentes e acompanhando diariamente as tarefas. “É incrível como isso cria um hábito, cria um caráter na criança. Ela tem o prazer de estudar, cumprir com o dever, fazer a atividade, torna-se algo natural

⁴ Apesar do espaço já não existir a mais de 10 anos, *MS3Ac* ainda guarda e trouxe para nossa entrevista vários materiais utilizados e produzidos pelas crianças e pais.

pra ela”. Caso contrário, aponta que “as crianças que não são acompanhadas, praticamente odeiam estudar”.

Na perspectiva da professora *P2S3Ac*, que atua no *Kumon*, aponta que a família é “essencial para o desenvolvimento da criança, seja no suporte emocional, financeiro, na oferta das oportunidades para que ela se desenvolva. Sem a família apoiando, a criança não tem oportunidades e fica mais difícil ter êxito na aprendizagem”. A professora *P3S3Ac*, que atua no Ensino Médio, confirma o importante papel da família, pois afirmou que: “quando a criança é acompanhada de perto, quando os pais dão apoio, suporte, oportunidades de desenvolvimento, isso faz toda a diferença na aprendizagem, desempenho e sucesso na aprendizagem das crianças”. Avalia que a família é muito importante porque “ela precisa compreender o talento que a criança apresenta, não para tratá-la com diferença, mas para saber encaminhar e desenvolver esse talento”.

P3S3Ac refletiu que:

Não deve ser fácil ter um filho com desenvolvimento acima da média, porque a escola não está preparada para esse aluno [...] a impressão que tu tive da família da *S3Ac* quando ela entrou aqui, era de que eles forçavam a aluna a ter esse desempenho, a fazer coisas que pra idade dela não deveria, não condizia. Pra mim, uma menina de 11 anos deveria estar brincando com bonecas ou outra coisa, tá no universo infantil ainda e não no 2º ano do Ensino Médio. Como professora foi difícil aceitar toda essa visão, eu tive que conviver com *S3Ac* para entender que é dela esse talento, essa vontade de aprender e trocar a brincadeira pela leitura voraz.

No que se refere ao papel da escola e do educador no desenvolvimento dos talentos, na perspectiva de *S3Ac* o educador é muito importante, pois “é ele quem ensina os conteúdos, orienta os processos de estudo, incentiva os alunos a se dedicarem”. Na perspectiva da mãe, o papel da escola é fundamental, apesar de avaliar que a experiência de *S3Ac* foi muito sofrida, marcada por constantes processos de discriminação, incompreensão e exclusão, pois em muitos momentos *S3Ac* foi considerada a aluna problema na maioria das escolas por quais passou.

MS3Ac relatou que na trajetória escolar de *S3Ac*, desde a Educação Infantil, foi “Terrível!”. Ela explicou que *S3Ac* começou a falar muito cedo, com 8 meses de idade, sempre de forma correta e bem explicada e, quando entrou na escola, com 2 anos e 11 meses, “já sabia ler, escrever e todas aquelas coisas que se aprende em todo o pré-escolar, todas as cores, as formas, isso já tava saturado pra ela”. Aponta que esse fator, muito

positivo do desenvolvimento humano, no caso dela, ao invés de ajudá-la na escola, foi um problema, pois a primeira escola em que matriculou, era integral e bilíngue (português-japonês), onde ela era a única não japonesa, “o desenvolvimento acelerado dela foi motivo de exclusão pelos educadores”. Relata que isso se deu porque: “[...] na sala de aula, a professora passou 1 mês trabalhando só o amarelo (cor), o foi irritando ela (porque ela já sabia essa cor). Quando a professora dava os desenhos pra ela fazer e reforçar o ensino da cor amarela, ela riscava e jogava fora. Ela não queria mais fazer nada, ela não queria pintar o triângulo. Ela não queria por quê? Porque ela já sabia.”

Frente a esse fato a mãe informa que compareceu à escola para explicar que a filha já sabia tudo aquilo, que ela já sabia ler, mas *MS3Ac* destaca que essa informação foi totalmente desconsiderada pela escola. A mãe destaca que até esse momento, nunca tinha ouvido falar em superdotação, mas questionava com a escola que “como ela já sabe o conteúdo, não dá pra ela ir pra uma série mais adiante?”. De acordo com a mãe, a escola dizia que ia analisar, que ia fazer uma avaliação, mas nunca fazia essa avaliação e nem dava retorno à mãe. No transcurso de 4 meses do início do ano letivo, a mãe narra que chegou à escola para buscar a filha e ficou assustada, pois a filha estava muito estranha, nem a reconheceu. “Ela tava andando de um lado para o outro com uma bonequinha (pausa prolongada para a mãe se recuperar, pois ficou muito emocionada e chorou nesse momento, o que reflete o sentimento negativo deixado pela escola), completamente alienada. Aquilo me desesperou”. Outro momento muito ruim vivido na escola foi quando a mãe foi receber o boletim escolar: “a professora dava atenção pra todos os pais e, mesmo eu pedindo para falar, me ignorava, me desprezava, nem me olhava. Na minha vez que receber o boletim, ela explicou de qualquer jeito, mas não me deu chance de tirar nenhuma dúvida. Daí eu resolvi tirar da escola. [...]”.

A mãe desabafa que não foi fácil encontrar nova escola para *S3Ac* e que viveu momentos muito constrangedores, como foi o caso de outra escola particular, localizada na zona centro sul da cidade. Lá a mãe e a criança foram recebidas pela diretora, e a mãe, ao perguntar de seria possível a escola fazer uma avaliação do desempenho da criança, frente aos conhecimentos que ela já trazia, obteve a seguinte resposta da diretora: “você quer dizer o quê? Que ela essa criança (apontou para a criança) é uma superdotada?”. A mãe relata que *S3Ac*, na época com 3 anos, se assustou com a alteração de voz e a reação da diretora, inclusive porque “ela sempre uma percepção muito aguçada dos fatos e também sempre foi muito sensível a situações de grosseria, estresse”.

MS3Ac informou que a matrícula na nova escola de educação infantil aconteceu em uma escola tradicional e com muitos anos de atuação e administrada por freiras, localizada no centro da cidade, que apesar de ter acelerado a criança 1 ano, também não atendia as necessidades de desenvolvimento de *S3Ac*, que pouco ficava na sala, ficava mais na sala da coordenação pedagógica, porque a professora dizia que ela atrapalhava que os colegas aprendessem porque, como ela já sabia os conteúdos, terminava logo as atividades. Como a administração pedagógica da escola concordava com a professora, os procedimentos eram acatados. A mãe desabafa que chegou à seguinte conclusão:

Eu tava errada, minha filha era errada, por isso a gente não se adaptava. Tinha alguma coisa errada com a gente, com o desenvolvimento dela. Por isso eu insistia em ficar na escola. Eu conversava com ela (*S3Ac*), pra ela ficar na sala de aula, mas ao mesmo tempo eu via que tinha alguma coisa diferente, que ela tinha o direito de usar os conhecimentos que tinha, que isso não era um problema, pelo contrário, era bom. [...] Perto do fim do ano, uns garotos maiores que ela, pois ela era a menor da turma, pegaram um banco do parquinho e a encurralaram na casinha de bolinha, prenderam ela lá. Ela deu um grito tão alto e empurrou esse banco, que foi menino pra tudo que foi lado. Eu vi porque estava chegando na escola [...]. Quando chegou no final do ano, a diretora me chamou na sala dela e eu entrei com *S3Ac*, falou pra mim que ela não ia passar de ano, porque ela só tinha 3 anos, que teria eu repetir a série da Educação infantil. Aí eu questioneei, pois não estava certo isso. A resposta que a diretora me deu foi: ‘assim que é a lei. A senhora quer mudar a lei? A senhora vá para Brasília mudar.’ Nessas palavras. E, nessa hora ela pediu pra minha filha ler na frente dela, ‘pra ver se realmente ela sabe ler’. A criança ficou tão nervosa que a situação, estava tremendo, que não leu. Daí diretora disse: ‘tá vendo, ela não sabe ler!’. Mas, vale ressaltar que ela já tinha lidos mais de 10 livrinhos infantis. Desse dia em diante resolvi não colocar ela mais em escola nenhuma, porque tava sendo um sofrimento pra ela e pra toda família. Ela não gostava de brincar, só gostava de conversar com adultos e ler. Nunca gostou de brincar. Mas, é daí, era o jeito dela. Entretanto, de tanto ser criticada porque as pessoas não entendiam esse jeito dela, com muito cuidado para não desrespeitá-la ou força-la, procurava interagir ela com outras crianças. Eu não entendia porque, mas eu achava que era importante, por isso a minha insistência de colocar ela em escola.

Como relatado até aqui, *S3Ac* tinha apenas 3 anos e não frequentava mais a escola e ficava em casa com a família. A mãe informa que ela fazia “umas 100 perguntas por dia. Terminava uma, começava outra. Ela tinha uma sede em aprender e foi nessa época que eu ouvi falar do método *Kumon* e descobri que aceitavam crianças da idade dela”. A mãe procurou a escola que é de propriedade e coordenada por *P2S3Ac*, relatou as experiências escolares de *S3Ac* e pediu que ela fizesse o teste para começar o método.

Quando S3Ac iniciou no método, no primeiro dia de aula, de acordo com os relatos da mãe, S3Ac chegou em casa e disse: “mamãe hoje eu vou ler 10 livros’. Aí ela pegou 10 livrinhos pequenos de contos de fadas e começou a ler. Quando ela chegou no oitavo eu já tava com medo dela passar mal, porque ela lia rápido, lia com tanta vontade, mas ela disse: ‘cansei’”. A mãe confessa que respirou aliviada, porque uma menina de 3 anos ler um livro atrás do outro deixou-a com medo, porque ela (a mãe) já tinha passado por essa experiência, pois ela também lia muito quando era pequena e, às vezes, não parava em pra comer, ficava muito focada e tinha até febre. “Eu era tão voraz por ler, li aquele ‘Os miseráveis’, que tem mais de 1.000 páginas num dia, quando eu terminei, tava com febre (risos). Então, eu tava com medo de acontecer alguma coisa com ela, de tanto ela ler (risos)”.

A mãe avalia que a experiência no *Kumon* foi tão positiva para S3Ac que “destrancou, desbloqueou-a por aquilo que tinha acontecido com ela. Parece que ela descobriu o mundo quando entrou no *Kumon* (pausa emocionada, seguida de choro), porque lá respeitavam o ritmo dela”. Pontuou que S3Ac se adaptou bem ao método, “porque o *Kumon* trabalha muito a independência, a autonomia e pra ela isso foi muito bom, ela fazia as coisas no ritmo dela. Foi um ritmo bem acelerado. E, ela lia muito [...] porque o *Kumon* incentiva eles a procurarem os livros do seu interesse. Ela lia, ia atrás dos livros de onde eram retirados os pequenos textos do material do *Kumon*, porque queria conhecer a história toda. O método foi excelente pra ela.”

Até então, S3Ac não estava matriculada em nenhuma escola para a sua escolarização. Apenas no ano seguinte, a mãe disse que passou em frente a uma escolinha simples, num bairro da zona sul da cidade, e pensou: “vou ver se coloco ela aqui só pra socializar”. Entrou e falou direto com a professora, dizendo que S3Ac sabia alguma coisa, apesar dela ter 3 anos, e perguntou se ela poderia estudar lá. A mãe confessa que, pelas vivências que teve, não falou muito do desenvolvimento da filha, com medo de viver mais uma experiência de exclusão e discriminação. E, a professora, PIS3Ac, sugeriu que a mãe levasse a criança na escola. PIS3Ac considerou que “a escola abriu o coração pra S3Ac, pois compreendia as diferenças das crianças, valorizava as experiências que elas traziam”.

A mãe contou que a diretora da escola tinha morado 10 anos nos Estados Unidos e atuado lá como professora e, “a experiência que trouxe, fez toda a diferença. Quando ela começou a escola, trouxe a perspectiva do modelo educacional americano, considerando que a educação infantil é o período que precisa valorizar e respeitar as

diferenças e a autonomia das crianças como fundamental”. Nesse modelo, *S3Ac* entrou 1 ano adiantada e a professora disse que ia avaliar o desempenho dela, portanto, dependendo de como estivesse seu desenvolvimento, ela seria acelerada novamente. A mãe explicou que, “com uma semana a professora chamou os pais e disse que, pelo nível de conhecimento que ela tinha, precisava ser acelerada 2 anos e não 1. Entretanto, a turma ainda estava atrasada para ela em nível de conhecimento, mas devido sua pouca idade, ela ficou na turma de alfabetização”.

A mãe expôs que para ela a experiência foi reveladora, uma vez que nessa escola a própria professora teve condições de promover a aceleração, com autonomia e com o aval da direção. “Nem foi preciso mudar a lei brasileira, pois a professora tinha autonomia pedagógica, inclusive para usar o material da turma mais adiantada com *S3Ac*, pois era o que se aproximava mais do nível de desenvolvimento dela”. Relata que a professora usou esse material durante todo o primeiro semestre, assim como “ela usava a leitura da minha filha como exemplo e incentivo para os alunos e isso ajudou muito a turma e *S3Ac*, que se sentia valorizada e respeitada”.

A experiência escolar de *S3Ac* no Ensino Médio, começou aos 11 anos, quando ela passou em um processo seletivo de ampla concorrência para estudar em uma escola técnica integral de excelência da cidade, com cursos profissionalizantes, uma fundação mantida pela empresa Nokia. *MS3Ac* aponta que, apesar da diferença de idade entre a filha e os colegas, essa escola foi o espaço em que *S3Ac* se sentiu “motivada a estudar mais, a interagir com os colegas por meio dos grupos de estudo, em um processo de ampla cooperação pelo compartilhamento dos saberes”. Avaliando o real papel da escola, *MS3Ac* destaca:

A escola pode ajudar a desenvolver os talentos e pode também sufocar. Eu acho que, pode ser uma palavra forte, mas eu acho que ela pode matar o talento. Ela pode contribuir, propiciando atividades, oportunidades, sem engessar, sem exigir apenas um formato, um caminho para a expressão do conhecimento. A escola tem que ter um currículo que promova o desenvolvimento de projetos, como algumas escolas em Manaus, mas tem que dar oportunidade das crianças de expressarem livremente, expor sua ideia, criar, e nem sempre isso acontece, tem que ser do jeito que a escola determina, apenas seguir os passos. Se é engessada desse jeito, não adianta, porque as crianças não poderão criar, não terão oportunidade de falar, de realmente se desenvolver com autonomia. [...] Fico feliz que nessa escola do Ensino Médio tem um projeto em que a minha filha poderá escrever um livro, do

tema que ela quiser, fará desde a capa, tudo com liberdade de criar e se expressar.
[Grifo nosso]

Na perspectiva da Professora *PIS3Ac*, a escola e o educador são muito importantes porque “eles podem contribuir muito com o desenvolvimento da criança ou não, depende do trabalho que é desenvolvido”. Explicou que quando *S3Ac* foi aluna dela, já tinha tido experiências muito ruins pelas escolas por quais passou. Explicou que, na época, ela trabalhava com a educação infantil e quando os pais trouxeram a criança para estudar não informaram o conhecimento que ela já tinha, eles matricularam, mas “eu percebi, com o passar dos dias que ela já sabia ler, com um nível de quarto, quinto ano do Ensino Fundamental. Ai eu fiquei assustada, [...] essa menina é uma criança diferente! Ela não era pra estar nessa sala, mas ao mesmo tempo ela era uma criança, tinha aquela idade de três anos, e foi quando eu chamei os pais.”. Nessa conversa eles não falaram nada, só depois quando eles adquiriram confiança na escola que eles explicaram as experiências difíceis que ela tinha passado em outras escolas.

PIS3Ac informa que ficou assustada pela forma como as escolas de renome na cidade pelas quais *S3Ac* passou a trataram, com total desrespeito aos seus saberes e a pessoa. Refletiu que imaginou que, como os professores dessas escolas estão sempre participando de formação continuada, nunca imaginou que eles agissem assim, até com desumanização no processo de ensino. Relata que refletiu que, por inexperiência com casos de desenvolvimento de *S3Ac*, ficou sem saber o que fazer, mas considerou que, acima de tudo, “ela era uma criança, que precisava ser aceita, respeitada e valorizada pelos conhecimentos que tinha e pelo ser humano que era”. Narra que houve uma ótima interação entre ela e a criança, que também se identificou com os colegas aos poucos:

Ela era totalmente diferente, uma hora ela estava bem, outra meio arredia. Muito observadora. Conversei com os pais e disse que o ideal não era ela ficar naquela turma, pois eu não tinha conhecimento profundo nessa área, mas eu julguei pela idade (3 anos), ela também não poderia ir para a turma do 2º ano do Ensino Fundamental, com crianças de 7 anos, pois não teria maturidade para isso, apesar de ser a turma com conhecimentos equivalentes ao dela, porque a leitura dela era nesse nível. Ela ficou na turma da alfabetização (atual 1º ano do Ensino Fundamental), porque na turma de Educação infantil seria tedioso para ela, ela iria estudar tudo o que ela já sabia. No meio do ano, fizemos uma experiência e colocamos ela na turma do 2º ano, onde eu também era a professora e continuei acompanhando ela. No segundo ano ela foi brilhante. A escola ajudou dando apoio, aceitando *S3Ac* na sua diferença e buscando atender as necessidades dela,

mesmo dentro das nossas limitações de formação e até mesmo de estrutura física, nós nos abrimos pra ela. A única coisa que ela não tinha um bom desempenho no 2º ano era desenho, tinha muita dificuldade psicomotora. Mas, ela pega muito fácil as coisas, e realmente ela se desenvolveu muito, de uma maneira que a gente ficou assustada.

Na perspectiva da Professora *P2S3Ac*, que coordena o trabalho pedagógico desenvolvido com *S3Ac* no Método *Kumon*, o papel da escola está em poder desenvolver essas habilidades e competências, até porque, no método, cada pessoa segue seu próprio ritmo. Se a pessoa é mais avançada, evolui no desenvolvimento do material, pois quem determina esse ritmo é o desenvolvimento da própria pessoa. Tenta explicar o método resumidamente para que possamos entender como isso acontece e relata que:

[...] é um método criado pelo professor Toru *Kumon*, há mais de 50 anos, no Japão, para o filho dele e, baseado nos resultados positivos, ele começou a desenvolver um material também para outras crianças, pois conseguiu fazer com que o filho dele que estava na sexta série, provavelmente com 12 anos, chegasse ao nível de conhecimento do nível superior [...] desenvolveu o material inicialmente de matemática e depois ele viu que era importante também a leitura. [...] O método trabalha assim, exercícios com criança a partir de 3/4 anos e depois não tem limite de idade. Tem vários objetivos, no começo a gente tenta adaptar ao método que, que busca o autodidatismo, então trabalhamos com exercícios para a criança ler, compreender e fazer sozinha. [...] Ela começa com material fácil, até que ela domine, mas na medida em que vai avançando ela pode ultrapassar o que ela está estudando na escola e seguir no seu próprio ritmo. [...] O *Kumon* chega a buscar uma excelência no desempenho, no caso da matemática o cálculo mental, agilidade de pensamento em cálculo [...] a gente trabalha com conteúdos que vão dar suporte pra que o aluno possa ter um bom desenvolvimento na escola. No caso do português e os cursos de línguas, de inglês e japonês, o objetivo é desenvolver leitura e interpretação de textos para dar suporte para que esse aluno se desenvolva bem. Outra coisa que a gente trabalha é postura no estudo, então o aluno que faz os exercícios nas sequências, desde o início, lê o enunciado, responde a primeira questão, a segunda, numa sequência lógica.

P2S3Ac salienta que, no caso de *S3Ac*, assim que começou a estudar no *Kumon* fez matemática e português, mas atualmente também estuda inglês. Desde o início os instrutores do método perceberam, a partir do teste que ela fez aos 3 anos e 10 meses (nesse momento nos mostrou o teste impresso respondido pela criança), que ela era precoce, pois “ela já pegou o teste e já começou lendo, começou a silabar as palavras e

naquele momento a gente percebeu que na parte da leitura ela já sabia mais do que em matemática”. Explica que:

O que eu percebo até hoje é que em todas as áreas que a gente trabalhou com ela, ela tem facilidade pra tudo, pra cálculo, pra leitura, pra interpretação e inclusive nos textos avançados, de Machado de Assis, de Shakespeare [...] interpreta o que o autor quer dizer com maestria. Ela tinha maturidade pra fazer essas interpretações, mesmo aos 8 anos de idade. Normalmente as crianças chegam neste nível entre os 12 e 14 anos de idade. Ela foi muito precoce e chegou a concluir o curso de português com 9 anos de idade, ou seja, chegou aos conhecimentos em nível universitário. Ela foi a nossa concluinte mais nova aqui da nossa unidade. [...] Sempre recebeu muitos prêmios pelo seu desempenho e sempre tirou o primeiro lugar nas nossas Olimpíadas”.

Na percepção da *P3S3Ac*, a escola pode contribuir, desde que procure compreender quem são os alunos talentosos e busque estimulá-los. Relata que, convivendo com *S3Ac*, fica evidente a grande capacidade de foco da atenção e concentração da estudante, pois “ela presta muita atenção a tudo que é ensinado, ela sabe que aquilo é um conhecimento importante para ela e ela está disposta a aprender. Para alunos dedicados como ela, a escola contribui, capacita mais, porque a partir do momento que eles descobrem uma nova realidade, eles vão aprofundar-se nessa realidade, ultrapassá-la até.”. Informa que *S3Ac* sempre vai além. “Como aluna ela nunca se mostrou avessa ao conhecimento, ela sabe que precisa dele, que a escola, o professor dá a base, porém, como ela gosta disso, tem necessidade disso, procura estar além desse saber, conhecer novas coisas”.

P3S3Ac ressalta que no trabalho pedagógico que realiza busca estimular mais ainda os potenciais de *S3Ac* e descreve que:

Eu não forço a *S3Ac* a ir além do que a gente pode oferecer para a turma dela, por exemplo, mas ela sempre se sobressai. Se eu disser: vocês vão ter que ler todos esses livros para fazer uma prova, para minha surpresa, a *S3Ac* lê os livros, ela lê e de vez em quando, em aula, eu a vejo com os livros lendo, mas ela não fica restrita ao que ensinamos, ela faz as próprias pesquisas. Ela tem necessidade de buscar, de ir além. Por exemplo, na nossa escola, nos 3 anos do Ensino Médio os alunos desenvolvem um projeto da produção de um livro, visando trabalhar literatura, a criatividade, ambientando sua obra com base nos ensinamentos, no conteúdo e no período histórico escolhido por eles. Ao final do 3º ano do Ensino Médio, os alunos terão que concluir o projeto de um livro, construído por eles, desde a capa, ficha catalográfica, enredo etc. Ela optou por desenvolver o dela

com base no ultra modernismo, inspirada nos contos de Noites na Taverna, do Álvares de Azevedo. E eu olhei para ela assustada, porque se eu for considerar o fator idade, eu aconselharia não fazer, e até externei essa preocupação pra ela, porque ela se aprofundou muito nisso e ela simplesmente faz aquilo que a literatura às vezes proporciona, ela viaja mesmo nessa questão. E viajar não é no sentido negativo, é no sentido que de realmente ela vai além, deixa a imaginação fluir. Preocupei-me por não saber até que ponto ela vai conseguir administrar isso, porque o ultra romantismo é uma fase da literatura carregada, que tem relatos de obras que, de tão intensas, influenciaram jovens a cometerem suicídio. E eu pensei: acho que eu não devo aprofundar minhas aulas porque eu posso tá influenciando os alunos a realmente a gostar disso, a aderirem a esse tipo de movimento. E, para minha surpresa, ela veio exatamente com isso. Mas, o projeto dela é muito bom, já foi aprovado pela banca avaliativa e ela vai produzir o livro e eu estou muito otimista com o resultado, porque ela tem muito potencial e está muito dedicada no projeto.

Quanto ao papel dos colegas, tanto a mãe como S3Ac, explicaram que a experiência escolar dela sempre foi marcada por discriminação e distanciamento dos colegas, devido ela se destacar por seu aprendizado. Esse fato fica evidenciado no relato de S3Ac quando afirma que:

Foi complicado na escola. Porque assim, eu tirava nota boa e outros tiravam nota baixa e aí as pessoas tipo, me olhavam com cara feia porque eu tirava só nota boa sem me esforçar nada. Era injusto. No 9º ano do Ensino Fundamental ninguém gostava de mim, porque a escola era pequena, acho que do 6º ao 9º ano era menos de 50 alunos, aí a minha turma tinha só oito alunos, mas eu não me relacionava com ninguém. No 9º ano foi legal por um lado porque eu tinha uma amiga que era adiantada também, eu tinha 11 anos ela tinha 12, só que o resto do pessoal era novato e eles meio que ficavam me excluindo. Às vezes eu até pensava em responder errado para não tirar só nota alta pra ver se melhorava, mas não fazia isso. É horrível se sentir excluído. Hoje eu consigo me relacionar melhor com os colegas pela necessidade e também porque são mais velhos. A gente se junta por necessidade, porque, por exemplo, eu sou bom em literatura e minha colega é boa em matemática aí a gente se junta e uma ensina a outra e assim vai.

Na perspectiva da mãe, a contribuição dos colegas no desenvolvimento de uma criança é importante, principalmente por uma questão de aceitação. Relatou que no caso de S3Ac, “quando ela se sente amada, querida no grupo, ela desenvolve muito mais. Mas, quando ela se sente repudiada, criticada, aí é difícil pra ela, porque ela perde muito tempo querendo ser aceita. E aí ela acaba não desenvolvendo tanto”. Informou que foi muito

difícil o relacionamento de *S3Ac* com os colegas durante a educação infantil e o ensino fundamental, mas pondera que:

Atualmente, desde que ela entrou na N. (escola do Ensino Médio) ela tem se relacionado melhor com os colegas, porque são mais velhos, apesar de no início ter sido bem difícil por ela ser mais nova, até alguns professores tinham dificuldade de trabalhar com ela, achavam que nós (família) era que estávamos forçando a barra para ela ter sido acelerada. [...] Então, por iniciativa dela e dos colegas da escola, eles criaram um grupo de WhatSaap e ficam sempre se falando, estudando junto, trocando imagens dos deveres, dos trabalhos. Todos eles são assim, os colegas da turma dela, de lá da N., apresentam desempenho de excelência. Porque a N. é uma escola de excelência, com grande nível de exigência acadêmica. Ela se achou nessa escola, atendeu ao nível de exigência dela própria. Por exemplo, ela fica o dia todo e ainda estuda bastante em casa. Esse ano ela tem umas 21 disciplinas e tem se dedicado a todas. No início estranhou, porque nas outras escolas aprendia só com a explicação do professor, mas na N., pela exigência ser maior, teve que se dedicar mais, no primeiro bimestre teve nota baixa em eletricidade, o que a deixou surpresa, mas no próximo bimestre ela já se recuperou. Estranhou o ritmo e mudou suas estratégias de estudo. [...]. Os colegas da turma competem muito pelas notas e isso foi motivador pra ela.

Na perspectiva da *P1S3Ac* e da *P3S3Ac*, os colegas contribuem com os estudos, tanto no que concerne ao incentivo como na parceria das atividades que desenvolvem juntos. *P3S3Ac* explana que: “na escola os alunos se ajudam muito, tem grupos de estudo, tanto físico como virtual, pelo *WhatsApp*. Eles tiram dúvidas, pesquisam [...]”. Outro fator que elas destacam é a quanto a competição que também os colegas acabam gerando no convívio, pois normalmente as crianças e os jovens competem pelas notas maiores, principalmente na escola N., como relata a *P3S3Ac*, que por ser uma escola de excelência e os alunos serem muito dedicados, eles buscam sempre ter as melhores notas. Mas, frisa que:

O grupo precisa aceitar, valorizar e, de certa forma ter um suporte. *S3Ac*, em sua relação com os colegas, eu vejo que ela interage muito bem. Ela é representante de classe, mesmo sendo a mais nova da turma, e sendo representante de classe, eu acho que ela desenvolve esse papel com muita responsabilidade. Ela se sente responsável, ela tira dúvida dos colegas, até em relação às avaliações. Ela é um suporte deles nessa questão, porque ela domina muito mais, ela conhece mais, então ela está ali, pronta para fornecer mais. Ela é líder, ela é um suporte para os colegas e eles respeitam e valorizam isso.

Caso 4: S4Art

No que se refere ao papel da família no desenvolvimento do talento de *S4Art*, a criança nos aponta que “é muito, muito importante, porque me dá amor, ideias que me ajudam nos meus gibis, me apoiam em tudo o que eu faço, compram meu material para os desenhos, meus gibis. [...] Mamãe tá até me ajudando para publicar meus livrinhos”. A mãe de *S4Art* (*MS4Art*) informou que até o momento ele já tem 5 (cinco) gibis escritos e a família está se organizando para a publicação deles, mesmo que artesanal, na perspectiva de estimular cada vez mais o interesse da criança pela leitura, escrita e criatividade. Nessas produções, *S4Art* foi responsável pela pesquisa das temáticas desenvolvidas, o *design* da capa e as ilustrações das obras.

A mãe relata ainda que a família sempre deu total apoio e incentivo para os projetos em suas áreas de interesse, desde o desenho, que iniciou por volta dos 5 anos, iniciando por incentivar os desenhos que ele fazia da família e das coisas que observava no mundo. Posteriormente, ao perceber que ele queria aperfeiçoar o talento, buscou um curso especializado para que ele tivesse aulas técnicas. Com isso, percebeu ampla desenvoltura dele na área do desenho, o que despertou o interesse também para a fazer gibis. O suporte da família dá-se tanto pelo incentivo, como pelo auxílio no desenvolvimento das pesquisas, a compra de materiais e também na disponibilidade de oferta de oportunidades para o desenvolvimento do seu talento.

MS4Art relata que a criança sempre pede como presente de aniversário diferentes tipos de papéis, materiais diversos para artes e “sucatas”, ou seja, materiais para reciclar nas suas produções artísticas. Ressalta que, “além do desenho, ele transforma os materiais em objetos tridimensionais, por exemplo, o rolinho de papel higiênico vira os desenhos, personagens. Tudo ele transforma, pinta, cria”. *S4Art* diz que prefere esse tipo de material porque assim também ajuda a preservar a natureza. Então, a mãe ressalta que nisso a família também dá suporte, na aquisição desses materiais e com isso, os hábitos da família mudaram, “os materiais só vão para o lixo se ele achar que não serve para virar arte” (risos). A professora de artes plásticas de *S4Art*, *PS4Art*, ressalta que o papel da família é fundamental para o desenvolvimento dos talentos, tanto no que se refere à compra do material, quanto para o apoio e o incentivo por meio dos elogios, para conduzi-lo às aulas, para acompanhar nas exposições etc.

No que se refere ao papel da escola e do educador no desenvolvimento do talento de *S4Art*, a criança apontou que a maior contribuição da escola está no seu aprendizado dos conteúdos escolares, mas também no ensino das técnicas de arte. Enfatizou que: “cada aluno tem que criar sua própria arte, é livre pra criar a partir das técnicas que aprendem. O professor (de arte na escola regular) só ensina a técnica”. Afirmou também, assim como sua mãe, que a escola é importante para o reconhecimento do talento. *MS4Art* relatou que a professora regente da turma do Ensino Fundamental também contribui, mesmo que a escola não tenha projetos específicos para o desenvolvimento dos talentos na área artística. Informa que a professora da sala de aula regular pediu que *S4Art* apresentasse seus gibis para a coordenadora pedagógica da escola, que ele lesse para os colegas e incentiva-o a fazer desenhos nas suas atividades, e isso o estimula a fazer melhor por se sentir valorizado.

MS4Art ressaltou que a escola regular contribui por meio do incentivo da professora e das oportunidades para o desenvolvimento do talento. Já a escola de artes, contribui muito para o incentivo, a valorização do talento, o desenvolvimento e esclarecimento das técnicas na área e também na possibilidade de mostrar o talento dele ao mundo, pois sempre tem exposições em locais públicos para a apreciação pela sociedade, não como forma de competição, mas proporcionando o prazer de mostrar suas produções e ser elogiado e valorizado por isso.

No que se refere ao papel dos colegas para o desenvolvimento dos talentos, todos os informantes salientaram que os colegas são importantes para o incentivo a *S4Art*, assim como na aceitação, valorização e na apreciação de suas produções por meio do seu talento.

Caso 5: S5Art

No que se refere ao papel da família no desenvolvimento do seu talento, *S5Art* aponta que ela é muito importante, principalmente a mãe, que buscou a escola de arte pra ele, que o incentiva e participa de tudo, além de comprar os materiais e sempre apoiá-lo nas exposições artísticas que participa. Para a mãe, *MS5Art*, a participação dela e dos avós é muito importante, pois o pai é, muitas vezes, ausente, o que é muito sentido por *S5Art*. Afirmo que isso ficou claro quando ele foi pintar o quadro da família, pois ele teve “um pouco de bloqueio. Percebi ali que a falta do pai era bem explícita, então assim, se fosse

mais presente, se fosse um pai que acompanhasse mais, acho que, talvez, ele até se desenvolveria mais”. Na opinião da professora de artes, *PS5Art*, a família é muito importante, pois ter o apoio dos pais no decorrer das atividades, bem como no custeio “na compra de material, nas exposições que eles fazem, influencia e incentiva eles a continuarem, persistirem na sua área do talento”.

No que se refere ao papel da escola e do educador no desenvolvimento do seu talento, *S5Art* ressalta que a escola contribui para o desenvolvimento de sua inteligência e criatividade, já a professora faz toda a diferença “no ensino das técnicas, dando ideias de como fazer, incentivando”. A mãe ressalta que a escola regular, da rede privada que ele estuda, tem aulas de pintura e história das artes, mas não ensina técnicas e nem sempre eles produzem materiais artísticos. Isso ele só tem na escola de artes, onde *PS5Art* trabalha muito a ludicidade, incentiva a pesquisa de pinturas famosas, criação e produção de telas de artes plásticas.

PS5Art, diz que, “infelizmente, nem sempre a escola regular deles trabalha artes de forma significativa, orientando-os a produzir sua própria arte e esse é um dos principais papéis do ateliê, que ensina as técnicas, mas essencialmente, estimula a criatividade e autonomia artística”. Ressalta ainda que essa contribuição é muito importante para o desenvolvimento do talento, principalmente da autonomia e autoria das ideias, pois lá eles “são estimulados a pensar no que querem e como querem fazer suas telas, daí recebem a orientação técnica pra isso, às vezes, uma ajudinha no desenho, na hora de colocar as ideias no papel, pois nem todos tem aptidão para o desenho”.

No que se refere ao papel do educador artístico, *PS5Art* ressalta que as crianças se espelham muito no trabalho do professor, pois, no caso dela, as crianças e jovens do ateliê seguem muito as ideias de sua identidade artística nas telas (estilo *Pop Art*) além de eles saberem que ela participa de exposições no Brasil e no mundo, vende as telas que produz e com a divulgação da sua arte, tem projeção nacional e internacional e isso incentiva muitos deles a buscarem o mesmo. “Eles acham isso o máximo. E dizem: ‘nossa tia, você vende suas telas, será que um dia vou poder vender as minhas telas também?’”. Ressalta que para incentivá-los mais ainda a descobrir sua identidade como artistas, promove as exposições das telas das crianças na cidade, além de criar expectativa de venda das telas deles “e muitos vendem, porque são talentosos, e não é para ninguém da família não, é para o público em geral. Tem tela muito disputada”. Diz ainda que “eles acham isso bárbaro, talvez tenha alguns que não vão levar isso para frente, vai ficar mais como

aprendizado, coisa da época da infância deles, como desenvolvimento da criatividade, mas, com certeza, vai marcar, vai deixar sentimentos bons, de realização, de felicidade, que eles não vão esquecer”.

No que se refere ao papel dos colegas, *S5Art* informa que eles não fazem muita diferença no desenvolvimento do seu talento, mas aponta que a maior contribuição seria no incentivo. A mãe salienta que, no período da adolescência, a aceitação dos colegas e o incentivo é muito valorizado por eles, mas não percebe essa influência forte no caso de *S5Art*. A professora, *PS5Art*, concorda que o estímulo dos colegas, assim como o fato deles parabenizarem e prestigiarem o talento é muito importante para o artista.

Caso 6: S6Art

No que se refere ao papel da família no desenvolvimento do talento de *S6Art*, ele afirma ser muito importante, principalmente a mãe, que também tem talento na área artística. Ele informa que ela contribui muito dando dicas de técnicas de pintura, quanto aos materiais a serem usados, nas pesquisas etc. Para ele, “é sempre bom ter duas cabeças pensando o invés de uma”. Para a mãe, *MS5Art*, a família é “fundamentalmente importante”, pois ela justifica que:

ter apoio e incentivo é fundamental, porque a criança tem que - eu vejo muito isso dando aula de artes para crianças – que ela quer se desenvolver para dar orgulho aos pais. Ao mesmo tempo, vejo algumas crianças quererem se desenvolver e o pai e a mãe barrar. Um exemplo, a criança chega aqui e quer fazer o desenho do “super Mário”, a mãe puxa o desenho da mão da criança, porque eu quero que você desenhe, por exemplo, uma santa e eu ficar naquela situação, de mãe barrar a criatividade da criança. Se é uma aula de arte, é para ser livre, fazer o que ele quer, não o que mãe quer, você não pode barrar o seu filho, você mata a vontade de fazer artes, eu já perdi aluno nesse impasse, mãe-criança, eu queria dá minha opinião: “mãe deixa ele fluir sozinho. Não”. No caso do meu filho, eu dou o material para ele, e ele vai. Dou as ferramentas, e ele vai. Quando você impõe, determina o que a criança tem que fazer, ela trava na criatividade e nas suas habilidades.

O professor de artes de *S6Art*, na escola militar em que estuda, também salienta a importância da família e destaca que “o apoio familiar é importantíssimo no desenvolvimento dos talentos de uma criança. A família pode contribuir através da estimulação em determinada área de interesse da criança”, assim como pode “adquirir

materiais, dar o apoio necessário, acompanhar a elaboração dos trabalhos produzidos, proporcionar o aprendizado de novas técnicas através de cursos específicos, além de ser muito importante para proporcionar a estabilidade emocional necessária a todas as crianças”.

No que se refere ao papel da escola, *S5Art* disse que as aulas de artes, que acontecem 2 vezes na semana, apesar de poucas, ajudam bastante, pois em casa ele pesquisa muito na internet e pratica, mas na escola ele tem a oportunidade de tirar dúvidas com o professor quanto às técnicas de pintura, quanto ao que ele pesquisou. A mãe, *M6Art*, explica o papel da escola desde a percepção do talento, pois ressalta que o professor a chamou à escola para sinalizar que *S6Art* “era um dos melhores, se destacava por seus artísticos, que sempre vinham diferentes, ele sempre inovava. É uma característica dele, uma busca dele”. A mãe explica ainda a característica do talento do filho, tanto artístico como acadêmico:

Na escola ele se destaca como aluno honra ao mérito todo ano. Ele ganhou o concurso literário de redação esse ano e faz xadrez, que ajuda muito na concentração dele, e estrategicamente no modo de ser dele [...] treina há 1 ano e já vai participar de Campeonato. Eu posso está errada, mas a escola, por causa do programa de honra ao mérito, acaba por criar um clima de competitividade para ser o melhor, as melhores notas. Ele está treinando para o campeonato amazonense de xadrez, a escola está investindo nele totalmente, pois acha que ele tem condições de trazer medalhas [...]. Artisticamente eu comparo ele com o Picasso, porque ele é um acadêmico, a arte dele dá possibilidades de você imaginar não só o que ele desenha, mas todas as pessoas podem ver outro objeto, ele te dá à dimensão. É um acadêmico para área moderna do pouco perfeccionismo ele ti dá um pouco da abstração. E hoje ele está mais dedicado à caricatura, hoje é um aspecto novo que ele está conhecendo, aprofundando, pesquisando muito.

Na perspectiva do professor, a escola contribui para o desenvolvimento do talento artístico do aluno porque pode proporcionar “o conhecimento de técnicas eficazes, aplicáveis à faixa etária dele, bem como materiais adequados que possibilitem produzir trabalhos de qualidade, pois quando se depara com novos conhecimentos concentra-se nos aspectos ensinados, o que facilita seu aprendizado”, mas reconhece que *S6Art* é desafiador para qualquer educador, pois ele se dedica muito na área que gosta, que tem talento, por isso “vai fundo nas pesquisas de técnicas para aperfeiçoar o seu talento e sempre traz perguntas consistentes, profundas tecnicamente. Isso nos motiva a buscar também, a ser um educador muito melhor, a buscar uma metodologia diferenciada.” O

professor destaca ainda que, em sua opinião, o que ajudou *S6Art* a alcançar sucesso em sua área de talento foi “sua disciplina e atenção nos assuntos ensinados, sua empatia com as tarefas propostas e o interesse pelos temas abordados. E, sem dúvida, sua dedicação à tarefa.”

Quanto ao papel dos colegas no desenvolvimento do talento, *S6Art* aponta que a “opinião de outras pessoas é muito importante na arte, não adianta eu achar bonito, mas se ninguém achou legal, todo mundo achou feio, então a opinião deles acaba sendo muito importante”. A mãe, *MS6Art*, não reconhece o papel dos colegas como um diferencial no desenvolvimento do talento do filho, pois ela afirma que ele é muito fechado, tímido, na dele, sem dar muita abertura para os outros. Já o professor, *PS6Art*, sinaliza que a interação com os colegas é um aspecto muito positivo, tanto para o desenvolvimento pessoa como para o desenvolvimento do talento, pois auxilia na socialização dos saberes, técnicas e produções, além de um incentivar o outro a ser melhor. Ressalta que “uma prática muito observada gera troca de informações entre os colegas. Há uma interação muito dinâmica, pois costumam partilhar suas experiências, materiais e até mesmo as ideias nos processos criativos, resultando tal prática em trabalhos bem diversificados”.

Caso 7: S7D

No que se refere ao papel da família no desenvolvimento do talento é, para *S7D*, muito importante, porque “eles torcem por mim, me incentivam, me ajudam financeiramente, compram meus quimonos, a alimentação adequada, os treinamentos, as viagens para as competições. Quando tem campeonato eu me sinto mais forte porque eles estão lá torcendo por mim, gritando e me incentivando fora do tatame”. Para a mãe, a família também é muito importante nesse incentivo, para dar condições da criança realizar seu treinamento e progredir na área que ele escolher. Ressalta que no caso de *S7D*, como o pai e os irmãos (1 irmã mais velha e 1 irmão mais novo) também são atletas e campeões, ela acha que esse incentivo ainda é mais importante.

Na perspectiva do professor, *PS7D*, a família é importante porque o incentiva, tanto para o treinamento como nas competições e isso faz a diferença nos resultados alcançados. Relata que ele, quando competia, sentia muita falta e ficava triste por só ter seus colegas de treino torcendo por ele, não ia ninguém da família. Ele diz que “ganhando

ou perdendo é fundamental o suporte da família.” Outro aspecto importante destacado pelo professor em relação ao suporte da família refere-se ao patrocínio:

No caso da luta, assim como da maioria dos esportes não olímpicos no Brasil, o atleta precisa do ‘patrocínio’, ou seja, precisa que a família dê o suporte financeiramente, principalmente o núcleo: pai e mãe. No caso de *S7D*, a família é muito ativa nesse sentido. Para que ele e os irmãos participem dos campeonatos, principalmente fora da cidade, a família está sempre solicitando patrocínio na Secretaria de Esporte, dos políticos locais, mas raramente conseguem e, na maioria das vezes, fazem feijoadas para angariar verba para a participação dos filhos nos campeonatos, pois além das passagens, tem a hospedagem da criança e do acompanhante, a alimentação etc. Com certeza, sem o suporte da família essa participação e eventos fora da cidade fica quase impossível, como vemos no caso de muitos atletas locais. Faltam políticas públicas de incentivo ao esporte não olímpico.

No que se refere ao papel da escola e do professor é avaliado pelos sujeitos como importante. Na perspectiva da criança e da mãe, o professor/técnico ajuda no ensino das técnicas, no incentivo, treinamentos e campeonatos. A mãe destaca que, na escola regular ele também faz aulas de jiu-jitsu, o que ajuda a aprimorar seu desempenho, além da escola, que é da rede privada de ensino, ter concedido bolsa de estudos integral por ele ser atleta campeão, o que faz com ele estude gratuitamente no estabelecimento e fique incentivado a alcançar os melhores resultados. Outro destaque feito pela mãe refere-se à academia onde ele pratica artes marciais, uma equipe em rede mundial na área da arte marcial do jiu-jitsu e defesa pessoal, que na opinião dela, “contribui muito para o desenvolvimento de *S7D*, tanto na aprendizagem das técnicas, como também para o suporte sempre que ele participa de eventos locais, nacionais ou internacionais, pois tem escolas de lutas em vários lugares do mundo, tendo sempre um local disponível para o treinamento gratuito para os atletas da equipe”. Outra contribuição da escola de lutas na opinião da mãe é a oportunidade que os filhos têm de treinar gratuitamente, morar em um apartamento de uma das academias, pois o pai é um dos professores da equipe. “Esse suporte faz toda a diferença”. Para o professor, *PS7D*:

a escola de luta é determinante para o desenvolvimento dos talentos dos atletas, pois muitas vezes as crianças, jovens ou adultos chegam aqui para treinar apenas para fazer um esporte, nem sabem que tem talento nessa área. No decorrer dos treinos, o professor, que é um especialista, consegue identificar esses potenciais e incentiva, desenvolve um trabalho para esse desenvolvimento, isso quando o atleta

quer, pois só a escola de luta não desenvolve o talento, é preciso o atleta se dedicar, querer, persistir, buscar se superar. No caso de S7D, como na família dele, desde o pai é atleta campeão e também professor de luta, assim como os irmãos são atletas campeões, a luta faz parte do cotidiano dele, toda a família vive a luta. Inclusive, a luta deu a eles o sustento e a moradia, uma vez que eles moram na academia. A escola de luta é uma instituição importante para o desenvolvimento do talento dele porque tanto os professores como os colegas de treino são fundamentais para o aprimoramento das aprendizagens das técnicas, para o fortalecimento da musculatura e do psicológico da criança.

No que se refere a contribuição dos colegas, tanto a criança, como a mãe e o professor reconhecem a contribuição dos colegas no desenvolvimento do talento de S7D, que ocorre por meio dos treinamentos, na motivação, no fortalecimento dele. O professor acrescenta ainda que:

Os colegas dificultam bem o treino para ele sempre, para quando ele for lutar fazer a diferença, pois ele fica mais forte, tanto na musculatura como no emocional para as vitórias e as derrotas na luta e na vida. É muito importante saber ganhar e saber também perder e entender que perder significa a necessidade de intensificar mais o treinamento para superar nossas limitações. Por isso o lema da academia é ‘Não há milagre sem sacrifício’, ou seja, não há vitória sem dedicação e superação de si mesmo.

Caso 8: S8D

Na perspectiva dos sujeitos, *o papel da família no desenvolvimento do talento*, na percepção de S8D é muito importante, “principalmente nos meus estudos, no meu esporte, em tudo! Eles me incentivam bastante, eu preciso deles pra tudo. Eu posso contar com eles sempre. Sem eles eu não teria nem material para treinar, que é caro”. A mãe, MS8D, salienta que a família tem um papel muito importante, seja “no suporte emocional, financeiro, seja no apoio para ir aos treinos, para levantar o astral quando a medalha não vem, para gritar torcendo durante o campeonato, para dar força quando as meninas estão tão cansadas que estão devagar, quase sem forças, enfim, a família é um suporte essencial”. Ela descreve como esse suporte ocorre no dia-a-dia:

Eu acompanho e incentivo bastante. Eu percebo que ela gosta muito da GR (Ginástica Rítmica), é dela, ninguém obriga. Ela tem força de vontade, percebo isso, porque a nossa vida não é fácil! Nós andamos de ônibus, pegamos 4 ônibus, 2 pra ir e 2 pra voltar. O treino termina nove e meia (21h30min). Saímos de lá e

vou com ela pro La Salle, pois eu tenho outro filho que pratica esporte e ele é bolsista lá, faz judô, também viaja para competir. Então a gente sai de lá dez horas (22h), pegamos o ônibus, vamos pro terminal 5 e esperamos o outro ônibus que nos leva pra casa. Nós chegamos em casa umas onze e meia (23h30min) da noite, às vezes meia noite (24h)! Às vezes ela cochila, mas é assim, quando chega na hora do treino ela diz: ‘mãe eu já tô pronta, vamos?’. Às vezes eu nem quero ir, mas por ela eu vou. Ontem ela tava machucada no braço, no ombro e eu disse assim: ‘minha filha então vamos ficar que eu vou entrar em contato com a professora e justificar. Aí, você não vai hoje, fica e descansa. Ela respondeu: ‘Não mãe, eu tenho que ir! Eu preciso treinar!’. 2 horas antes a gente tem que sair de casa para poder chegar no horário. Ela tem muita força de vontade e dedicação para continuar e a família apoia. Só é difícil na questão financeira, porque, por enquanto, só o pai trabalha, ele é industrial, trabalha no Distrito Industrial, não ganha muito e fica difícil, porque todos os materiais da ginástica são muito caros. Mas, pelos nossos filhos, fazemos tudo o que podemos.

A professora destaca que o papel da família é muito importante, pois quando a criança é reconhecida como alguém com talento na área da GR, a família também é observada, “pois nesse esporte, que não tem muito incentivo governamental, se a família não der apoio, a criança tem poucas chances de evoluir, pois vai exigir hiper disciplina, um hiper comprometimento que ela não vai poder assumir porque ela é uma criança e esse é o ponto mais importante” (P8D). Ela salienta que o papel da família “é o principal, porque no nosso país não é o Estado que faz, é a família, sem a família para dar todo o suporte, principalmente em esportes que não o futebol, as oportunidades são escassas e sem a família, seria impossível a criança ter oportunidades de descobrir ou desenvolver o seu talento”.

No que se refere ao papel da escola e do educador, S8D explica que para ela fazer GR “preciso muito dos estudos também, porque para lançar uma bola, pra calcular eu preciso da matemática, entendeu? Aquilo que eu aprendo na minha escola também utilizo no meu esporte”. Afirmar ainda que pode se dedicar a GR porque “por ser excelente aluna, com notas são muito boas, recebi até bolsa de estudos da escola particular que estudo”. Na perspectiva da mãe, MS8D, a GR ajuda muito na escola e a escola dá incentivo para ela se desenvolver no esporte. Explica que na escola “quando ela tem competição, a escola flexibiliza para ela não se prejudicar nas atividades, na avaliação”. Continua explicando que “na ginástica, ela faz movimentos que contribuem, pois fazendo o exercício, exercita o cérebro né! Aí lá na escola é fácil, porque ela diz que ajuda muito no foco, na atenção”. Considera que “ela quase não tem tempo de estudar como as outras

alunas, são muitas horas de treino, mas ela é tão organizada que dá conta de tudo, tanto que é uma das melhores alunas na escola, tem as notas mais altas!” Na perspectiva da professora, a escola é o espaço para gerar as oportunidades. Ela diz que “na escola, no clube, no projeto social, na associação comunitária ou de alguma forma ela precisa só espaço para que a criança possa experimentar, ter a possibilidade de escolher aquilo que ela vai identificar mais. Esse é o papel da escola, de gerar oportunidades de qualidade.”

A contribuição dos colegas no desenvolvimento do talento, na perspectiva de S8D é de que eles “ajudam muito, pois na GR eu sempre preciso de alguma colega para me forçar, para abrir a minha perna melhor, pra perguntar: ‘olha, como se faz isso?’. Sempre estão ajudando uma a outra”. Na perspectiva da mãe, as colegas são muito importantes “pela amizade, para ajudar no treinamento, para aperfeiçoar as técnicas, dar conselhos, para dar força, incentivar, ser companheira nas viagens, pois nem sempre a família tem condições de ir”. Já na perspectiva da professora, as colegas de GR são referências. “Elas são amigas, apesar de estarem sempre competindo entre elas. Tem uma fase que elas são bem competitivas e depois de uma competição a gente sente o clima pesado quando uma se destaca mais do que a outra, mas elas vão aprendendo a conviver com isso e a respeitar o trabalho da colega, além de apoiar uma a outra”.

Caso 9: S9D

No que se refere ao papel da família no desenvolvimento do talento, na perspectiva de S9D: “é fundamental, pois eles sempre me apoiam, me ajudam quando eu tenho alguma dificuldade, eles dão condições para participar dos treinos, dos campeonatos”. A mãe também faz o destaque do papel importante da família e afirma que: “o fato da gente está ali, todo mundo junto, e nós somos muito unidos, sempre apoiando o outro, isso, com certeza, dá força e motivação para ela. Ela sabe o quanto temos orgulho dela e a apoiaremos sempre. O esporte está abrindo as portas para o futuro dela”.

Na perspectiva do professor, PS9D, a família é essencial. “Eu considero que seja a primeira parte do processo, pois hoje na escola A.V., nós fazemos toda uma análise da estrutura familiar, porque a família é essencial nesse processo, pois nós já tivemos meninas que foram trabalhadas o ano inteiro, preparadas para o campeonato e, quando chegou na hora de viajar, a família não permitiu. Jogou fora todo o trabalho”. Aponta que hoje em dia o grupo de atletas é formado e quando o atleta começa a se destacar, os

professores fazem todo um trabalho com a família, uma sondagem do interesse, até onde a família quer e pode apoiar, e apenas depois disso é dada continuidade ao trabalho. “Porque sem o apoio da família, nós não damos continuidade [...] o trabalho muda de estágio quando a criança se destaca, se desenvolve mais, é exigido mudanças, intensificação nos treinamentos e, pra mudar o trabalho, tem que se ter um foco diferente, tem que começar a viajar. Daí vai depender muito do apoio da família.”

O professor destaca que no caso da *S9D*, a família tem um destaque muito importante, que a apoia totalmente. Informa que normalmente ela o acompanha muito nos campeonatos e “a família me dá todo o apoio, tem total confiança, até porque ela não viaja só sob a minha responsabilidade, a família também autoriza ela viajar com a federação. Ela é bastante responsável, sabe o que tem que fazer. Ela não viaja só, mas junto com a delegação. Sem o apoio familiar não teria como se desenvolver”.

No que se refere ao papel da escola, *S9D* afirma que com os ensinamentos da escola ela consegue ter um pensamento mais amplo e isso afeta também nos jogos, nas estratégias de jogo. Além disso, destaca que “também posso me manter no treinamento porque após ter ganhado uma Copa Brasil, o meu professor falou com a direção da escola e ela concordou em me dar uma bolsa integral de estudos, assim eu estudo e treino aqui na escola”. A mãe destaca que na escola há muito incentivo para o esporte, e isso é muito importante, pois dá oportunidade para o desenvolvimento de *S9D*, além de “todo apoio quando ela precisa faltar por causa das competições. Eles fazem um acompanhamento pedagógico diferenciado, uma avaliação em tempo diferente dos outros, com isso ela não se prejudica nos estudos.”

O professor reforça a importância do papel da escola, tanto por causa da bolsa de estudos integral que ela conseguiu por causa do seu desempenho no tênis de mesa, como também pelo espaço que escola disponibiliza para o desenvolvimento esportivo, “um diferencial dessa escola que tem um projeto para o desenvolvimento de vários esportes”. Isso possibilita que *S9D*, estude à tarde e treine à noite. Destaca ainda que “a escola desenvolve todo o aspecto cognitivo. Na nossa análise, toda criança que tem desempenho de excelência no esporte também vai muito bem na escola, pelo menos, ainda não encontramos nenhum caso de atleta com alto desempenho no tênis de mesa que também não tenha na escola”. Ressalta que esse fator é comprovado cientificamente, pois “o tênis de mesa está entre os 5 esportes mais estratégicos. [...] a parte técnica tem que está muito desenvolvida, mas na hora de jogar, é muito individualizado e se a criança não tem um

intelecto, um cognitivo muito bem desenvolvido, uma boa interpretação do jogo, fica difícil”. Afirma que tem atleta que treinam muito, “mas na hora de jogar tem uma dificuldade imensa de desenvolver uma estratégia e, se formos pesquisar, muitas vezes ele está mal na escola”. Por essa razão, relata que os técnicos do tênis de mesa mudaram a estratégia de cobrança com os atletas, “para eles participarem da equipe, precisam focar também na escola, ter boas notas e, com isso, poder se desenvolver melhor no tênis de mesa. E, nós já tivemos bons resultados, atletas que não iam bem no tênis, depois que melhoraram na escola, começaram a desenvolver melhor estratégia no jogo”. Isso porque, como explica P9D, “o jogo é muito interpretativo, por isso cada pessoa joga de maneira diferente, você tem que ter esse desenvolvimento estratégico para ter sucesso”.

Quanto à importância do educador especializado para o desenvolvimento do talento da criança, S9D, afirma que: “ele é um dos mais importantes, porque ele sempre compra meus materiais, ajeita meus horários de treino, na maioria das vezes compra as minhas passagens com suas milhas de viagem, me leva pra casa, depois dos treinos”. Lembra ainda que foi por causa dele que conseguiu sua bolsa de estudos integral, que interveio com a escola a partir do seu desempenho exitoso no esporte. Ela ressalta que a “escola é de excelência e muito cara, sem isso eu não conseguiria estudar aqui”. A mãe também salienta o importante suporte do professor, afirmando que: “ele se dedica muito, ajuda muito as passagens, ele consegue, porque ele acumula milhas de viagens, porque nem toda vez a gente pode comprar, ou ela consegue patrocínio das Secretarias de Esporte dos governos municipal ou estadual”. A mãe informa que ela precisa participar de muitas competições fora da cidade e até do país, mas “raramente ela ganha a passagem do Governo, às vezes ela ganha porque conquistou algum título e esse era o prêmio, senão é o professor que ajuda”.

Na perspectiva do professor, o papel do educador especializado é fundamental, “tanto pela identificação daqueles que tem talento, desempenho de excelência na área, mas essencialmente para o desenvolvimento das habilidades”. Destaca que no tênis de mesa (TM), “por mais que você seja talentoso, você tem algumas etapas a desenvolver. Primeiro a parte física, depois a técnica e, por último, a estratégica, porque aí é o mais complicado, exige um bom raciocínio, uma boa análise do jogo. Depois nós montamos um cronograma para desenvolver essas habilidades”. Informa que cabe ao técnico aproveitar os potenciais e desenvolver o talento, “direcionar essa energia de maneira correta, porque a criança, por mais que ela tenha vontade, que ela tenha habilidade, nem

sempre ela vai visualizar a maneira correta dos movimentos”. Por isso afirma que a missão do técnico “é observar, analisar, ver o que tem de novo para passar uma orientação adequada, montar um plano de trabalho específico, de acordo com as necessidades de cada criança, porque as crianças têm peso, altura, habilidades, características diferentes e o trabalho tem que atender a isso”. Afirma que no caso de S9D, “ela não é tão rápida, porque é muito alta, mas é muito técnica, tecnicamente ela é muito habilidosa, diferente de outros atletas, assim o plano de trabalho é individualizado, pois são habilidades e posturas diferentes”.

Quanto ao papel dos colegas no desenvolvimento do talento, S9D e sua mãe reconhecem que eles ajudam muito na troca de informações técnicas, no apoio nos treinamentos e nos campeonatos. O professor destaca que os colegas são muito importantes, tanto por treinarem juntos, ser uma equipe. “É um grupo forte e bem dinâmico, bem heterogêneo. Como são atletas de alto rendimento, cada um tem suas características e os colegas são essenciais, até para o desenvolvimento social”. Salienta que é necessário sempre lembrar que apesar de serem atletas de alto rendimento, são crianças e jovens. No caso de S9D, que tem 13 anos, assim como outros no grupo, “pela idade, tem momentos de peraltice, por mais disciplinada que seja. Tem momentos que se você deixar solto eles brincam, querem correr, e aí a gente tem que direcionar, mas tem hora que tem que deixar, porque eles precisam disso, eles são muito jovens”.

5.2.3. Categoria 3: Características dos Sujeitos X Sobredotação

Nesta categoria apresentamos as características das crianças e jovens sinalizadas pelos sujeitos participantes da pesquisa, avaliando se elas são indicadores de sobredotação. Dessa forma, visando possibilitar melhor compreensão, apresentamos os dados em tabelas, ficando assim dispostas: Tabela 7: Características Gerais; Tabela 8: Liderança; Tabela 9: Habilidades Acima da Média; Tabela 10: Criatividade; e, Tabela 11: Comprometimento com a Tarefa. As tabelas apresentam uma legenda padrão, onde: N= Número da linha sequenciada a ser usada como referência para a análise dos dados, tanto no capítulo 5 como o 6 desse estudo; Os números, de 1 a 9, na linha superior representa os nove estudos de casos desenvolvidos, sendo os casos de 1 a 3 na área acadêmica; os casos de 4 a 6, na área artística e, os casos de 7 a 9 na área do desporto; O T, na última linha das Tabelas representa o total de vezes em que o indicador de sobredotação aparece

nos casos; As letras que aparecem no corpo da tabela, abaixo dos casos, respectivamente, S, F, AV, R e N, representam a frequência com que a característica se manifesta no desenvolvimento do sujeito, sendo: S = Sempre; F = Frequentemente; AV = Às vezes; R = Raramente; e, N = Nunca. Para os destaques que daremos aos dados apresentados a seguir, a quantidade de indicadores de sobredotação está relacionada à orientação de análise dos instrumentos utilizados, construídos por Pérez e Freitas (2016).

Tabela 7

Características Gerais (n=12)

N	Características Gerais	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	Com quantos anos começou a ler?	5	5	3	4	3	5	5	5	5
	Lê por seu próprio interesse, fora as exigências da escola? Quantas horas?	12h	15h	20h	10h	15h	10h	10h	10h	15h
1	Sente-se diferente aos seus colegas na maneira de pensar, sentir ou agir?	F	F	S	F	AV	AV	S	F	AV
2	Prefere trabalhar/estudar/treinar/praticar sozinho/a?	S	S	F	F	F	S	S	S	F
3	Prefere ler livros mais difíceis, ou enciclopédias, biografias ou atlas?	AV	F	S	AV	F	F	AV	AV	R
4	É independente e faz as coisas sozinho	S	S	S	F	F	S	S	S	S
5	Tem senso de humor e às vezes encontra humor em situações que não são humorísticas para os demais?	F	F	AV	S	F	AV	AV	S	S
6	Se preocupa com temas que normalmente interessam aos adultos, como violência, corrupção, fome, injustiça?	F	F	S	S	F	F	AV	F	AV
7	É perfeccionista?	S	S	S	S	F	S	S	S	F
8	É mais observador/a que seus colegas, percebendo coisas que os demais não percebem?	S	S	S	S	F	S	S	S	F
9	Gosta e prefere jogar xadrez ou jogos de estratégia?	AV	S	F	F	S	S	F	F	F
10	Tem grande curiosidade sobre assuntos incomuns (diferentes dos que interessam a seus colegas)?	F	S	S	F	F	S	F	S	F
	Total de Indicadores	10	12	11	11	11	10	9	11	9

Verifica-se com base na análise da Tabela 7, que o sujeito *S2Ac* apresenta todos os 12 indicadores, enquanto os sujeitos *S3Ac*, *S4Art*, *S5Art* e *S8D* apresentam 11; os sujeitos *S1Ac* e *S6Art*, apresentam 10; e, os sujeitos *S7D* e *S9d* apresentam 9 dos 12 indicadores destacados. No total, os sujeitos apresentam um percentual entre 75% e 100% dos indicadores relativos às características gerais associadas às pessoas com sobredotação. Destacamos ainda que *S3Ac* e *S5Art* foram as pessoas que começaram a ler com autonomia mais cedo, entre 2 e 3 anos de idade. Outro fator associado a essa categoria é a de que os amigos com melhor interação social de todos os sujeitos são bem mais velhos ou mais novos, sendo escassa a relação com colegas da mesma idade.

Tabela 8

Liderança (n=5)

N	Liderança	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11	É autossuficiente?	F	S	F	F	F	F	S	F	F
12	É escolhido/a pelos seus colegas e amigos para funções de líder (líder de turma, coordenador/a)?	F	S	F	S	AV	AV	F	F	AV
13	É cooperativo/a com os demais?	F	S	F	S	F	F	F	S	S
14	Tende a organizar o grupo?	F	S	F	S	F	F	F	S	S
15	Sabe se expressar bem e convence os outros com os seus argumentos?	S	F	S	S	F	F	S	S	F
	Total de Indicadores	5	5	5	5	4	4	5	5	4

Com base na Tabela 8, constatamos dos 5 indicadores de liderança, os sujeitos *S1Ac*, *S2Ac*, *S3Ac*, *S4Art*, *S7D* e *S8D* apresentam a totalidade dos indicadores, enquanto os sujeitos *S5Art*, *S6Art* e *S9D* apresentam quatro indicadores de liderança associados às pessoas com sobredotação. No total, os sujeitos apresentam um percentual entre 80% e 100% dos indicadores relativos à liderança.

Tabela 9

Habilidades Acima da Média (n=12)

N	Habilidades Acima da Média	1	2	3	4	5	6	7	8	9
16	Sua memória é muito destacada, especialmente em assuntos do seu interesse?	S	S	S	S	F	S	S	S	F
17	Tem muitas informações sobre os temas que são de seu interesse?	S	S	S	F	F	S	S	S	F
18	Conhece mais palavras que seus colegas, ou palavras mais difíceis e complexas que seus colegas não conhecem?	S	F	S	F	F	S	S	F	F
19	Tenta entender coisas complicadas examinando-as parte por parte?	S	S	S	AV	F	S	F	S	F
20	Aprende rapidamente coisas que lhe interessam e usa o que aprendeu em outras áreas?	S	S	S	S	F	S	S	S	F
21	Percebe facilmente as relações entre as partes e o todo?	F	S	S	S	F	S	F	S	F
22	Normalmente aprende mais de uma história, um filme, etc. do que as outras crianças de sua idade	F	F	S	AV	F	AV	S	S	F
23	Tenta descobrir o “como” e o “porquê” das coisas fazendo perguntas inteligentes	S	S	S	F	F	F	AV	S	F
24	Suas notas ou conceitos na escola são melhores que as dos demais colegas da sua turma?	S	S	F	F	F	F	F	S	F
25	Aprende mais rápido que seus colegas?	F	S	S	F	F	F	S	S	AV
26	Se adapta facilmente a situações novas ou as modifica?	S	S	F	S	F	AV	S	F	AV
27	Tem um pensamento abstrato muito desenvolvido?	S	F	S	S	F	S	S	S	F
	Total de Indicadores	12	12	12	10	12	10	11	12	10

Com base nas respostas dos sujeitos, verificamos na Tabela 9 que *S1Ac*, *S2Ac*, *S3Ac*, *S5Art* e *S8D* apresentam todos os indicadores de habilidades acima da média, enquanto *S7D* apresenta 11, *S4Art*, *S5Art* e *S9D* apresentam 10 indicadores de habilidades acima da média associados às pessoas com sobredotação. Destacamos que o indicador da linha 22, referente às notas e conceitos escolares que, com base em Pérez e Freitas (2016), se a sobredotação for do tipo acadêmica, trará como respostas o sempre e frequentemente,

mas se a sobredotação for do tipo criativo-produtivo, trará as respostas Raramente ou Nunca. No total, os sujeitos apresentam um percentual aproximado entre 80% e 100% dos indicadores relativos às habilidades acima da média.

Tabela 10

Criatividade (n=15)

N	Criatividade	1	2	3	4	5	6	7	8	9
28	As ideias que propõe são vistas como diferentes ou esquisitas pelos demais?	S	AV	F	AV	R	AV	AV	AV	AV
29	É muito curioso/a?	S	S	S	S	S	F	S	S	S
30	Tem muitas ideias, soluções e respostas incomuns, diferentes e inteligentes?	S	S	F	F	F	F	S	S	F
31	Gosta de arriscar-se?	S	S	F	F	F	F	S	S	F
32	Gosta de enfrentar desafios?	S	S	F	F	F	F	S	S	F
33	É muito imaginativo/a e inventivo/a?	S	S	S	S	S	F	S	S	F
34	É sensível às coisas bonitas?	F	S	S	S	F	AV	F	S	F
35	É inconformista e não se importa em ser diferente?	AV	S	F	AV	F	AV	S	F	AV
36	Sabe compreender ideias diferentes das suas?	AV	S	AV	S	AV	F	F	F	F
37	Fica chateado/a quando tem que repetir um exercício de algo que já sabe?	S	AV	S	AV	F	F	F	AV	F
38	Descobre novos e diferentes caminhos para solucionar problemas?	F	F	F	F	F	F	F	F	S
39	É questionador/a quando algum adulto fala algo com o qual não concorda?	F	S	S	F	F	S	F	F	S
40	Presta atenção, mesmo que o assunto não lhe interesse?	R	R	R	R	R	AV	AV	R	R
41	Seus cadernos são completos e organizados?	R	AV	R	R	R	R	R	R	AV
42	Gosta de cumprir regras?	R	R	R	R	R	R	R	AV	R
	Total de Indicadores	13	12	14	12	13	11	13	12	12

Em análise aos dados apresentados na Tabela 10, que S3Ac apresenta 14 dos 15 indicadores de criatividade, enquanto os sujeitos S1Ac, S5Art e S7D apresentam 13 indicadores; S2Ac, S4Art, S8D e S9D, apresentam 12 indicadores e, por fim, o sujeito S6Art apresenta 11 indicadores de criatividade associados às pessoas com sobredotação. No total, os sujeitos apresentam um percentual aproximado entre 70% e 95% dos indicadores relativos à criatividade.

Tabela 11

Comprometimento com a Tarefa (n=13)

N	Comprometimento com a Tarefa	1	2	3	4	5	6	7	8	9
43	Dedica muito mais tempo e energia a algum tema ou atividade que gosta ou que lhe interessa?	S	S	S	S	F	S	S	S	S
44	É muito exigente e crítico/a consigo mesmo/a, e nunca fica satisfeito/a com o que faz?	S	S	S	S	F	S	S	S	S
45	Insiste em buscar soluções para os problemas?	F	S	S	S	F	AV	S	S	S
46	Tem sua própria organização?	S	S	S	S	F	F	S	S	S
47	É muito seguro/a e, às vezes, teimoso/a, em suas convicções?	S	S	F	F	F	F	S	S	AV
48	Precisa de muito estímulo para terminar um trabalho que lhe interessa?	N	N	N	N	N	N	N	N	N
49	Deixa de fazer outras coisas para envolver-se numa atividade que lhe interessa?	S	F	F	F	F	F	S	F	S
50	Sabe identificar as áreas de dificuldade que podem surgir em uma atividade?	F	S	AV	F	F	F	S	S	S
51	Sabe estabelecer prioridades com facilidade?	F	S	F	F	F	AV	F	S	S
52	Consegue prever as etapas e os detalhes para realizar uma atividade?	F	S	F	S	F	AV	S	S	F
53	É persistente nas atividades que lhe interessam e busca concluir as tarefas?	S	S	S	S	F	F	S	S	S
54	É interessado/a e eficiente na organização de tarefas?	F	S	S	S	F	F	S	S	F
55	Sabe distinguir as consequências e os efeitos de ações?	S	S	F	F	F	F	S	S	S
	Total de indicadores	13	13	12	13	13	10	13	13	12

Os dados apresentados na Tabela 11 nos apontam que os sujeitos *S1Ac*, *S2Ac*, *S4Art*, *S5Art*, *S7D* e *S8D* apresentam todos os 13 indicadores referentes ao comprometimento com a tarefa, enquanto os sujeitos *S3Ac* e *S9D* apresentam 12 indicadores e *S6Art* apresenta 10. No total, os sujeitos apresentam um percentual aproximado entre 75% e 100% dos indicadores relativos ao comprometimento com a tarefa.

5.2.4. Categoria 4: Percurso para a Excelência

Nesta categoria buscamos compreender os percursos que culminaram no desenvolvimento dos talentos em nível de excelência. Essa categoria teve duas subcategorias emergentes: (i) Estratégias Pessoais para o desenvolvimento dos talentos em nível de excelência; e, (ii) Fatores intervenientes do processo.

No caso de *S1Ac*, tanto a mãe como ele salientaram que não houve participação em eventos de competição na área acadêmica, sendo o reconhecimento público de seu talento realizado por meio do sistema de premiação no programa de Honra ao Mérito, já explicado anteriormente neste capítulo do estudo. No caso dele, mãe e professora ressaltaram que desde 2012 ele recebe premiação por seu alto desempenho acadêmico, estando hoje com a patente de 1º Tenente Aluno.

No que se refere às estratégias pessoais para o desenvolvimento do seu talento, *MS1Ac* destaca que ele: pesquisa muito na internet, nos livros, revistas, além de consultar as pessoas mais velhas para tirar dúvidas sobre as temáticas de seu interesse. Quanto aos recursos mais usados por ele estão: computador, tablet, jogos, papel, lápis de cor, tinta, massa de modelar, recursos tecnológicos, etc. Como características dele nesse processo de construção, a mãe destaca que ele: (i) normalmente é autônomo “[...] mas faz questão de mostrar o que aprendeu depois de pronto, ele quer que eu veja”; (ii) sua busca pelo conhecimento nem sempre é organizada, pois “o quarto dele é uma festa, às vezes tem 20 papéis jogados no chão, fica tudo jogado até ele acertar, pois ele se expressa muito desenhando [...] muitos desenhos mesmo. Tudo o que ele sente, vê, curti, ele quer transferir tudo para o papel, falar, registrar”; (iii) quanto ao tempo de dedicação, além do horário da escola, ele precisa de muito pouco tempo para as atividades e aprendizado, pois como ele afirma “aprendo muito mais prestando atenção às explicações da professora” (*S1Ac*), assim “[...] às vezes, quando é prova, basta uma lida no material, alguns minutos e ele já sabe todo o conteúdo”. A fala de *S1Ac* reforça as afirmações da

mãe quanto as estratégias e recursos que utiliza. Já a professora (*PIAc*) informa que, em sala de aula, as *estratégias que utiliza são*: “a leitura, interpretação, cálculos. Ele presta muita atenção e pega o conhecimento com muita facilidade”.

Alguns fatores intervenientes no processo de desenvolvimento do talento são, de acordo com os sujeitos:

1) A *oscilação de humor*, principalmente quando as atividades são repetitivas, é bem difícil, pois ele se recusa a fazer. E exemplifica: “Ele capta muito rápido, segundo os professores, na primeira vez ele já pega. Daí quando tem que repetir, ele diz que odeia a escola, quer sair. Daí eu digo, que vamos pensar nele sair da escola. Daí ele desiste, diz que não quer deixar os amigos. Então, assim, a oscilação de humor muito grande”. (*MSIAC*)

2) Dificuldades dos pais em lidar com esse desenvolvimento acima da média, pois:

Como ele é muito rápido, muito safo, tem questionamentos que me deixam sem chão, sem saber o que dizer. Ele sempre aprendeu as coisas muito cedo, muito fácil. Então, assim, eu me sinto com uma responsabilidade absurda, porque eu tenho uma preocupação muito grande em como ele vai fazer uso de todos esses dons e como ele faz. Eu lembro que depois que ele virou o “Rei Capira”, o Rei do Festival folclórico da escola, teve um dia que ia ter um treino desse rei, pra dançar no sábado, e ele ganhou uma camisa de uma coleguinha que diz assim: ‘eu sou o cara’. Uma coleguinha da escola. E ele queria ir com a camisa para o treino do festival, eu disse pra ele que ele não ia com aquela camisa, porque ele não precisava querer mostrar que era o cara, eu disse: ‘isso não tá certo, não é justo, não é correto, eles sabem que você é, eles sabem que você é o rei do festival, você não precisa ficar jogando isso na cara deles, você não precisa está maltratando eles desse jeito.’ Então, eu tenho essa preocupação, eu tenho medo dessa facilidade em aprender ser administrada por ele de maneira pretensiosa, arrogante. Quando chega alguém pra falar perto dele sobre isso e digo: ‘é, mas ele precisa entender que a inteligência tem que ter sabedoria’. Aí eu sempre lembro pra ele: ‘filho, o garoto que tá preso, ele é inteligente igual a você e alguns são tão inteligentes, que arrombam banco, que fazem projetos mirabolantes né... enfim, fazem projetos incríveis para machucar as pessoas, então, o que diferencia você deles? É o jeito que eu você usa a sua inteligência’. Você precisa respeitar as pessoas, ter sensibilidade, cuidado, paciência, tolerância. (*MSIAC*). Na avaliação de *SIAC*, um fator que pesa em seu desenvolvimento acadêmico é a *adaptação e a aceitação* das pessoas em relação a ele. Ele argumenta que: “[...] é complicado, lá tem muitas regras que tem que ser cumpridas na escola. É complicado se adaptar, da conta de fazer um monte de coisas, fazer amigos, conhecer professores [...]”. Já na percepção da *PSIAC*, não há nenhum fator que possa intervir negativamente no desenvolvimento dele, mas salientou que um fator determinante para o seu sucesso

“é o suporte da família, que no caso dele é significativo, constante, pois a mãe está sempre presente, acompanha de perto vindo à escola, orientando cada passo, em interação com a escola.”

- 3) O *currículo* também é um fator importante a ser considerado, principalmente no que se refere a ausência da flexibilização das metodologias de ensino e de avaliação, pois como destaca a mãe: “muitas vezes S1Ac já domina o conteúdo que está sendo ensinado, mas precisa estudar novamente porque, como dizem alguns professores ‘tem que esperar a turma chegar no mesmo nível de conhecimento’”.
- 4) *Dificuldade de compreensão dos professores em relação às pessoas que apresentam inteligência acima da média.* A mãe relata que, ao longo da trajetória escolar de S1Ac ele teve muitos professores compreensivos e abertos ao seu potencial acima da média, mas também encontrou professores que não consideravam formas diferentes de aprendizado das crianças, “pois se as crianças respondiam de forma diferente do que elas tinham ensinado, era um problema”. A mãe relata que já aconteceu de S1Ac “constatar erros na explicação dos professores em relação a um conteúdo que ele dominava e, ao questionar, foi punido por isso, porque a professora se sentiu desrespeitada”. A mãe ressalta que “questionar quando alguma coisa está errada é necessário para o desenvolvimento da criança, claro que de forma respeitosa, mas nem todas as pessoas aceitam as críticas. E o que ele dizia, muitas vezes, é que ele não tinha aprendido desse jeito, que o resultado era diferente etc., não fazia a crítica de forma desrespeitosa, mas mesmo assim era um problema quando contestava o que a professora havia dito.” A mãe relata que uma das professoras de S1c não conseguia aceitar quando isso acontecia, o que causou situações delicadas, tais como:

A professora tinha muita dificuldade pra aceita os questionamentos dele. Às vezes era grosseira ou o ignorava. E aí ele passou a ficar calado uma boa parte do ano, ficou na dele. Isso gerou muita angústia pra ele, chegava em casa, comentava, nós discutíamos e eu procurava, dentro do possível, minimizar o contexto. 2013 foi um ano bem difícil, porque teve uns momentos maus com profissionais pouco suportivos ao diferente e, muitas vezes eu percebia que o fato dele estar mais avançado no currículo, por aprender muito rápido, incomodava. Pra ele foi muito difícil, pois ele sabe que na escola tem que cumprir regras, mesmo que não goste delas, e ele sentia como se estivesse descumprindo.

Fica evidenciado, com base nos relatos, a necessidade de repensarmos as concepções dos caminhos para o ensinar e o aprender, essencialmente porque, na

perspectiva da educação inclusiva, esses devem ser processos baseados no respeito e na equidade. No caso de *S2Ac* também fica evidenciado na fala dos sujeitos, que ela não participou de competições para o desenvolvimento de seu talento, mas participou e foi premiada em um concurso nacional de astronomia, alcançando o 2º lugar. A mãe destaca que ela sempre alcança excelentes notas em ciências e nos demais componentes curriculares da série que está matriculada, ficando dentre as melhores alunas da turma.

Quanto às estratégias pessoais adotadas por *S2Ac* para o desenvolvimento do seu talento, ela informou na entrevista que “não preciso estudar muito em casa, pois só a explicação da professora é suficiente”. Mas, quando tem provas, normalmente ela utiliza como estratégias: (i) anotações nos cadernos e livros das partes mais importantes do conteúdo estudado e as que acha que vai cair na avaliação, assim como as que tem dúvidas; (ii) muita leitura; (iii) revisão e cópia das questões de estudo e busca responder de memória; (iv) faz autocorreção e o que está errado, reforça o estudo naquele conteúdo até que consiga o resultado que a satisfaça; e, (v) dedica de 11 a 13 horas por dia aos estudos.

A mãe explica que *S2Ac* é uma “leitora voraz, passa 5 horas na escola estudando e em casa, dedica, no mínimo, mais umas 3 a 5 horas diariamente [...] quando é semana de revisão, ela chega a estudar umas 10 horas por dia em casa, ficando até tarde da noite e no outro dia acorda cedo e estuda até a hora de sair para a escola”. A mãe salienta ainda que “é a natureza dela mesmo, a gente nunca precisa falar para ela fazer a tarefa, estudar”. *S2Ac* acrescenta as estratégias explicado que: “faço revisão de todos os exercícios, copia todos e responde sem consultar, aí faço autocorreção e as que estão erradas, vou estudar novamente, pra ter certeza [...]”.

Para a mãe, um elemento muito importante no aprendizado de *S2Ac* é a afetividade, pois “quando ela não tem empatia com a professora, ela mostra um pouco de resistência no conteúdo aí ela trabalha com leitura em voz alta andando pela casa lendo”. Mas, quando ela tem empatia, “ela absorve 100% do conteúdo na sala de aula, [...] chega e responde tudo certo. É o caso com a professora de português. Se pegar a prova de português dela, está tudo certo”. A mãe reflete que:

Eu acho que a empatia e a afetividade são importantes. O aluno sentir que o professor está aberto para receber os questionamentos e saber responder isso com tolerância, paciência e amor. Acho que para uma pessoa ser professor, tem que ser dotado de um dom de amor enorme, porque se não há isso o professor acaba sendo

intolerante, gera um dia ruim e isso às vezes acaba interferindo muito na aprendizagem de todos.

No que se refere aos fatores intervenientes no processo de desenvolvimento do talento, no caso de *S2Ac*, surge tanto na fala da criança como da mãe, que uma característica muito marcante em seu desenvolvimento é o perfeccionismo e sua constante exigência de alcançar sempre a nota máxima em todas as atividades avaliativas que realiza na escola. Nesse sentido, *S2Ac* informa que, quando ela não tira a nota máxima, fica muito chateada e às vezes chora, mas também se sente mais estimulada para estudar e alcançar a nota máxima na próxima atividade. A mãe, *MS2Ac*, relata que houve um período que ela precisou fazer terapia, porque estava se mutilando, também em razão desse perfeccionismo. Explica que esse momento foi difícil e aconteceu assim:

ela arrancava a pele da boca e ficava com sangue e, eu e pai dela chegamos à conclusão que era alguma ansiedade, quer ela não estava sabendo lidar e, realmente ficou constatado que era ansiedade, um pouco de ciúmes do irmão, uma preocupação, apesar de sempre tirar 10 (dez) e, nunca tirar nota mais baixa que 9,3 no boletim, apesar de ela estar sempre com essas notas altas, ela tinha ansiedade de não conseguir, de não acompanhar, porque o ritmo da escola no nosso Estado é diferente do daqui, o volume de informação é diferente, tanto que os conteúdos, sempre acumulativos, na maioria das escolas, lá não, e foi importante o acompanhamento e parou de se mutilar.

MS2Ac narra ainda que essa autocobrança de *S2Ac* em tirar notas altas é desde pequena, como narrado anteriormente, “uma característica de seu perfeccionismo elevado”. E, avalia que isso tanto ajuda como atrapalha, pois, assim como ele busca se superar, fica também muito ansiosa.

No processo de desenvolvimento de *S2Ac* fica muito evidenciada a sua dedicação e foco nas suas áreas de interesse. Tanto a mãe como a criança relatam que desde muito pequena, por volta dos 6 anos ela decidiu que queria ser médica e sempre fez muitas pesquisas nesta área, tanto para saber sobre a profissão como para saber quais as melhores universidades que formam esses profissionais. Elas relataram que, aproximadamente, por volta dos 8 anos, *S2Ac* definiu que estudaria medicina em *Harvard* e desde esse período sempre se dedicou a ter as notas mais altas na escola, pois esse é um dos critérios de seleção dos acadêmicos na universidade escolhida. Na entrevista, *S2Ac* nos informou que já estava se preparando para fazer o *High School* nos EUA, período equivalente ao ensino

médio no Brasil, para poder ter mais chance de entrar em Harvard, além disso informou que: “tenho me dedicado muito ao estudo do inglês, pra acompanhar bem as aulas.” E, como isso, ter seu objetivo de estudo possa ser alcançado.

No caso de *S3Ac*, ela também nunca participou de nenhum evento com o objetivo de promover o desenvolvimento do seu talento, tendo apenas feito parte de atividades educacionais que envolveram competição e premiações, como foi o caso da olimpíada de matemática do Kumon, que ela sempre se destacou em primeiro lugar; o recital de piano; a olimpíada de conhecimentos na escola (alcançando o 1º lugar mais de uma vez). *S3Ac* disse que utiliza como estratégia pessoal para o desenvolvimento de suas capacidades: (i) muita leitura de livros; (ii) uso de bilhetes (lembretes) com as palavras-chave e conteúdos espalhados pelo quarto e casa; (iii) pesquisas sobre os assuntos de interesse; (iv) vários exercícios; (v) muitas horas de dedicação aos estudos; (vi) internet, de acordo com *S3Ac* “[...] para assistir videoaulas sobre os assuntos que estou estudando”; e, (vii) estudo com os colegas por meio do WhatsApp. Explicou ainda que: “teve noite que dormi por apenas 3 horas, para dar conta de estudar tudo o que tinha de conteúdo”.

A mãe, *MS3Ac*, pontuou que para seus estudos, *S3Ac* dedica várias horas, aproximadamente 11 a 12 horas por dia, contando o período que fica na escola integral, inclusive no fim de semana, além de referendar os recursos já apontados por *S3Ac*. A mãe informa que “as paredes do quarto dela viraram murais. Ela substituiu os quadros decorativos do seu quarto por um pôster gigante da tabela periódica”. A mãe relatou ainda que a dedicação da menina aos estudos é tão grande que, no ano anterior a nossa entrevista, a família ganhou da sua irmã passagens para férias em Fortaleza, mas *S3Ac* e o irmão do meio não quiseram ir porque as datas agendadas coincidiam com o início das atividades escolares. Ela diz que os filhos agradeceram, mas “[...] se recusaram insistentemente a ir porque eles teriam que faltar aulas e isso iria prejudicá-los. O jeito foi remarcar as datas”.

As professoras foram unânimes em dizer que *S3Ac* tem como maior característica a leitura e que dedica várias horas aos estudos. A *P3S3Ac* disse que observou que *S3Ac*, apesar de passar boa parte do tempo na escola (por ser de horário integral e ela ficar lá por 9 horas), passa muito mais tempo em casa lendo e pensando nas temáticas e situações aprendidas. Exemplifica isso afirmando que em sua disciplina (literatura) “[...] é comum ela trazer dados novos sobre autores, curiosidades que, muitas vezes até eu desconhecia.

Ela dedica-se muito à leitura, à pesquisa de forma individual, buscando sempre novas informações”.

Analisando possíveis fatores intervenientes do processo de desenvolvimento dos talentos, no relato da mãe, ela apontou a grande dificuldade que *S3Ac* tem em realizar atividades motoras, citando que: “[...] ela é atrapalhada na hora de fazer atividades manuais [...]” e isso também foi destacado por *PIS3Ac*, quando se referiu à dificuldade que ela tinha em desenhar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A mãe comparou que: “o desenvolvimento dela intelectual é muito avançado, mas o psicomotor não acompanha, eles são assíncronos”. Outro fator destacado pela mãe, *S3Ac* e as professoras, foi a timidez e a dificuldade de interação de com os colegas de sua idade, aspecto que *S3Ac* aponta como dificuldade, mas ressalta que busca superar porque essa ocorre pela “necessidade dos estudos”. (*S3Ac*)

MS3Ac avalia que a maior dificuldade que *S3Ac* encontrou durante todo o seu processo de desenvolvimento foi a aceitação das pessoas a sua volta, “[...] seja da família - avós, tios e primos -, que muitas vezes não entendia que ela não queria brincar da mesma forma que as demais crianças da sua idade, seja dos colegas e professores”. Relatou que, atualmente, no Ensino Médio a dificuldade é em lidar com as questões relativas aos conflitos de identidade, pois, na perspectiva da mãe: “[...] acho que nessa idade é difícil você se aceitar com uma pessoa própria, ‘eu sou eu, eu quero ser igual os outros se eu não sou igual os outros, porquê que eu sou diferente?’ [...] às vezes, quando ela quer ir pra casa das colegas, eu percebo que é uma tentativa de aproximação, mas ela não se sente igual. Ela volta frustrada! Essa que é a verdade”. A mãe aponta que ela sente-se diferente porque não demonstra interesse nas conversas, porque percebe que os interesses das colegas são bem distintos dos seus. *Ms3Ac* também apontou como um dos entraves, o currículo, pois “ela sempre estava além do que era ensinado na escola e ficava muito entediada e desmotivada em sala de aula.”

No caso de *S4Art* ele nunca participou de nenhum concurso para a promoção de seu talento, apenas teve oportunidade de fazer a exposição de suas telas em uma campanha para arrecadação de fundos para a causa animal, de âmbito nacional, organizado na cidade por *PS4Art*. A exposição aconteceu em um grande shopping da

cidade, foi a campanha *Dog Art*⁵, onde as crianças caracterizavam a sua miniatura de cachorro, de acordo com a sua criatividade e tema interesse. Assim, os sujeitos destacaram que as *estratégias* usadas para o desenvolvimento dos talentos de *S4Art* eram: (i) as aulas de arte no ateliê, onde aprende novas técnicas na área da pintura e do desenho; (ii) suas pesquisas na internet e nos livros didáticos sobre os temas de seu interesse, que possibilitam a evolução da linguagem e da associação das ideias entre as suas vivências e os estudos sistemáticos, o que ele põe como conteúdo dos gibis que produziu; e, (iii) a dedicação em torno de 7 a 8 horas por dia nas atividades para aprimoramento do seu talento.

Quanto aos *recursos* que *S4Art* utiliza, ele destaca: papel, lápis preto, canetinhas coloridas, pincéis, lápis colorido, pincel atômico, tinta, tela para a pintura, os gibis que lê, os materiais para reciclar e “tudo o que dá pra fazer arte”. A mãe e a professora reforçam sua fala e acrescentam que ele é muito dedicado, observador, detalhista naquilo que faz. *MS4Art* diz que: “[...] tudo o que ele vivencia ele já começa a imaginar como vai colocar nas suas historinhas, nos seus gibis”. A *PS4Art*, relatou que quando ele chega no ateliê, normalmente, já tem muito claro o que vai desenhar e pintar, seja um desenho mais amplo ou seja uma tirinha do seu gibi, mas normalmente tem relação com as historinhas que faz.

Foi destacado como fator interveniente do processo de desenvolvimento do talento a falta de oportunidades de desenvolvimento do talento artístico na escola, pois como relata *MS4Art*, as atividades de artes na escola são muito escassas, “não há trabalho mais aprofundado para o desenvolvimento das habilidades artísticas da criança. As experiências vividas são muito superficiais e baseiam-se mais no desenho livre ou alguma atividade orientada, uma vez por semana”. Essa fala da mãe foi endossada pela percepção de *S4Art*, quando afirma que: “na escola não vejo arte, não consigo aprender as técnicas, como me expressar por meio da arte, isso eu só aprendo no ateliê”.

No caso de *S5Art* também não foi apontado por nenhum dos sujeitos a participação de competições para o desenvolvimento de seu talento, mas *S5Art* informou que, na área artística, participou de 2 exposições em locais públicos da cidade (dentre elas o *Dog Art*,

⁵ Projeto com esculturas (em fibra de vidro) de cachorros, em tamanho natural, customizadas por artistas de renome nacional, expostas em locais de grande circulação, visando chamar a atenção das pessoas e da mídia à necessidade de atitudes que possam transformar a realidade em relação ao abandono aos animais, educando crianças e jovens para que aprendam a amar e respeitar os animais e apresentando aos adultos as inúmeras formas de ajudar, contribuindo para a construção de um mundo mais harmonioso e justo. Fonte: <http://dog.art.br/info/>

junto com *S4Art*), mas não foi atribuída nenhuma premiação nestes eventos. A mãe informou as únicas competições que ele participou foi de Futebol e Xadrez, onde foi campeão Municipal e Estadual.

Quanto aos fatores intervenientes do processo, destacou-se na fala da mãe “[...] a ausência participação ativa do pai na vida do filho, o que reflete negativamente no desenvolvimento dele, pois ele sente muita falta de seu acompanhamento nas atividades cotidianas”. Outros fatores destacados pela mãe foram: (a) a acentuada timidez de *S5Art*, “[...] o que dificulta suas relações interpessoais”; e, (b) o currículo escolar mais baseado no conteúdo de outras disciplinas, dando pouca importância para a aprendizagem das artes, sendo bem superficial e, normalmente ocorre apenas em um tempo de aula (50 minutos)”.

Quanto às estratégias pessoais adotadas por *S5Art* para o desenvolvimento do seu talento, os sujeitos apontaram: (i) as horas que dedica ao desenho e à pintura, tanto no ateliê (2 horas por semana) como em casa (aproximadamente 1 ou 2h por dia); (ii) sua concentração nas orientações de *PS5Art* sobre as técnicas de desenho e pintura; (iii) sua imaginação, a partir dos filmes e desenhos que assiste, pois “ele compõe suas telas em cenas, ou seja, tira o personagem principal, traz a cena que ele mais gostou e joga na tela. Normalmente seu desenho passa uma mensagem, e isso faz com que suas telas se destaquem nas exposições” (*PS5Art*); (iv) sua motivação na sua área do talento, que o faz querer buscar mais, “apesar de algumas vezes dispersar, se distrair fácil com as coisas que ocorrem ao seu redor”.

No caso de *S6Art*, de acordo com o relato dos sujeitos da pesquisa, não participa de eventos de competição na sua área de talento, mas na escola foi premiado desde o 1º do Ensino Fundamental como aluno destaque no programa de honra ao mérito (área acadêmica) e em concurso de arte cênica. Além disso, tanto ele como a mãe apontam que, participa das exposições que a mãe promove para os alunos do ateliê em que é proprietária e, “[...] suas obras se destacam na apreciação/avaliação do público que participa, são sempre muito elogiadas.” (*MS6Art*)

No que se refere às estratégias pessoais de *S6Art* para o desenvolvimento do seu talento, a mãe e o professor destacam: (i) dedicação e foco tanto nas atividades escolares como nos estudos autodidatas na área do desenho e da pintura; (ii) pesquisas na internet e em livros especializados sobre técnicas artísticas, visando aprimorar seus

conhecimentos; (iii) dedicação às tarefas, pois como afirma *PS6Art* “ele foca e sempre se destaca, é bem perfeccionista”; (iv) caderno de registro e o tempo que se dedica, pois a mãe informa que “ele tem um caderno que ele registra tudo. As técnicas que chamam sua atenção, as dificuldades que teve nos treinos dessas técnicas [...] e passa horas seguidas buscando novos conhecimentos na área e treinando. Normalmente fica, no mínimo, diariamente, 3 horas se dedicando.” O professor afirma que, se *S6Art* decidir atuar nessa área profissionalmente, provavelmente terá muito sucesso, pois “sua desenvoltura e disciplina, aliada às técnicas aprendidas no ensino superior certamente irão dar possibilidade ao aluno de tornar-se um excelente profissional na carreira escolhida” (*PS6Art*). Quanto aos *recursos* que *S6Art* utiliza, os sujeitos destacam os materiais específicos para desenho e pintura (lápiz do tipo 2B, 4B, lápis de cor, recortes, cola etc), além dos livros e da internet para as pesquisas.

Quanto aos fatores intervenientes do processo de desenvolvimento do talento, a mãe e o professor de *S6Art* destacaram sua timidez, mas o professor informa que, “[...] apesar da ampla timidez ele tem boa participação na escola e não apresenta dificuldades de interação com os colegas, atuando sempre de forma cooperativa com todos e não sendo exibicionista pelo talento que tem”. Outro fator destacado por *MS6Art* refere-se a:

pouca expressividade das artes no currículo da educação básica na escola, pois o conhecimento relacionado à área refere-se mais a história das artes e pouco, ou quase nada em como se expressar através dela, em como a arte ajuda no processo de aprendizagem, na forma de pensar de criativamente, de criar, de recriar pelas diferentes formas de expressão artística, seja as artes plásticas, o teatro, a música, a interpretação literária, enfim, de várias formas, dando espaço para a transformação dos saberes com criatividade, liberdade e autonomia.

A percepção de que o currículo precisa ser repensado para dar mais espaço para as artes na escola também ocorre na perspectiva de *S6Art*, que aponta esse como um dos fatores que muitas vezes interfere, tanto na descoberta de algum aluno que pode ter o talento artístico e que nem sabe, como também para o desenvolvimento desse talento, pois “o que é ensinado está mais voltado para a história das artes e quase não são ensinadas as diferentes formas de arte, as diferentes técnicas. É tudo muito superficial”. *S6Art* também reflete que a superficialidade do currículo também se estende a outras áreas do currículo que, “em alguns momentos está aquém dos conhecimentos que os alunos têm de algumas disciplinas”.

Relembramos aqui a fala da mãe (*MS6Art*) na categoria 1, quanto ela informa que ele iniciou sua vida escolar aos 2 anos e meio, sendo matriculado em turma mais adiantada para sua idade, tendo sido considerada a evolução do seu desenvolvimento para a idade, mas ao mudar de cidade, por causa da transferência de trabalho do pai, por questões burocráticas, a nova escola fez com que ele regredisse academicamente, pois a escola justificou que “tinha uma lei estadual que determinava a idade para cada série [...]”. Isso fez com que encontrasse dificuldades em aceitar, como relatou a mãe, pois ele se sentia entediado e chateado, uma vez que afirmava que já saber tudo o que estava sendo ensinado pela professora.

No caso de *S7D*, desde os anos de idade ele participa de festival de luta para crianças, que apesar de não ter caráter competitivo, todas as crianças participantes recebem medalhas por suas participações. Ao logo de seus 9 anos, foram inúmeros eventos de competição na área do jiu-jitsu e judô, o que lhe rendeu vários títulos de campeão, desde o nível municipal, estadual, nacional e internacional. A participação nesses eventos, bem como sua dedicação diária aos treinamentos auxiliaram na mudança de patamar na sua área do talento, como foi ressaltado pela mãe e por seu técnico. *PS7D* informa que: “[...] esses são critérios para a mudança de faixa no jiu-jitsu, com isso ele evoluiu da faixa branca para a faixa laranja listra preta, que está atualmente [...]”. O professor explica ainda que as graduações de faixa e graus na academia ocorrem duas vezes ao ano, mas que em cada faixa a criança tem que ter, no mínimo, quatro graus, ou seja, “quando há a mudança de faixa, por exemplo, da branca para a faixa cinza listra branca, ela precisa ter 4 graus na faixa branca, e cada grau ela conquista, com dedicação aos treinos e participação nos campeonatos. Assim, para mudar de faixa, a criança demora, em média, 2 anos.”

Como estratégias pessoais que *S7D* utiliza para o desenvolvimento do seu talento, os sujeitos apontam: (i) 2 a 4 horas diárias de treinamento, de segunda à sábado, ou seja, 6 dias por semana, totalizando, uma média entre 12 a 24 horas semanais. Mas, tanto o professor como a mãe disseram que, em períodos de campeonatos, esse número é de 24 h semanais; (ii) seu foco e determinação, pois mesmo quando está cansado não deixa de treinar; (iii) seu perfeccionismo, pois “[...] sempre quer acertar, fazer o seu melhor [...]”(*PS7D*); (iv) sua vontade de vencer os adversários e seus limites, pois “[...] está sempre buscando se superar, fazer melhor a técnica.” (*PS7D*)

Foram destacados pelos sujeitos como *fatores intervenientes* do processo de desenvolvimento do talento de *S7D*, tanto pela mãe como pelo professor: (i) falta de investimento de políticas públicas na área do jiu-jitsu, pois há recursos para outros esportes, mas não para esse, o que dificulta que os atletas participem de competições fora de Manaus, uma vez que as passagens aéreas são muito caras, além dos gastos com hospedagem, alimentação e locomoção. *PS7D* dia que: “Essa ausência de investimento também dificulta a manutenção do atleta no esporte, pois se a família não custear a compra dos quimonos, faixa e outros materiais que ele precise, não há como o atleta se manter na prática ou competir”. A mãe e o professor salientam que um fator contribuinte é que o custo para manutenção no esporte é baixo, necessitando basicamente do quimono e do valor referente à mensalidade da academia e das taxas de inscrições nos campeonatos, mas no caso de *S7D*, ele não paga a academia porque é bolsista integral, assim como toda a família.

No caso de *S8D* também foram inúmeras as participações em eventos desde os seus 8 anos de idade, tanto em nível local, como nacional e internacional, seja na categoria individual ou em equipe. *S8D* destaca que “[...] foram muitos. No campeonato amazonense, ganhou 2 medalhas de 2º lugar e 1 de 3º lugar. No torneio de abertura eu tive 2 medalhas de 1º lugar. No Campeonato Arthemis Soares eu tive 1 medalha de 2º lugar e no torneio regional também. Teve outro torneio amazonense que eu fiquei em 3º lugar individual geral”, além de outras competições e títulos conquistados. A mãe destaca que além das medalhas, ela ganhou um intercâmbio na Bulgária, depois de fazer um teste na Vila olímpica da cidade. “Ela passou 20 dias na Bulgária, juntamente com outras 4 meninas, mas ela foi a única do grupo de Manaus que passou no teste, na dança. Ela aprendeu muito, tanto para o esporte como para a vida, mais independência, pois foi com a delegação, não foi ninguém da família. [...]”.

A professora salienta que a dedicação, o foco, a força e a flexibilidade de *S8D* fazem toda a diferença para sua evolução na GR. Aponta que ao longo dos anos de treinamento ela alcançou vários títulos:

No Torneio de Abertura, 2011: título de Ginasta revelação, na categoria pré-infantil; Torneio de Abertura, 2012: 1º lugar mãos livres individual, categoria pré-infantil; Torneio de Abertura, 2013: 1º lugar mãos livres individual, 2º lugar aparelho bola individual e, 1º lugar individual geral, na categoria infantil; Campeonato Amazonense, 2013: 2º aparelho bola individual, 3º lugar aparelho arco individual, e 2º lugar individual geral, na categoria infantil; 1º Torneio

Regional, Manaus 2013: 3º lugar aparelho maçãs em conjunto, na categoria infantil; 1º lugar na seletiva para intercâmbio na Bulgária; Troféu Arthemis Soares: 2º lugar aparelho bola individual, na categoria infantil; Torneio de Abertura, 2015: 3º lugar no individual geral, na categoria juvenil; Troféu Arthemis Soares e Campeonato Amazonense, 2016: 2º lugar aparelho arco individual e 3º lugar individual geral, na categoria juvenil.

No que se refere às estratégias pessoais para o desenvolvimento do talento de *S8D*, todos os sujeitos salientaram: (i) sua dedicação, determinação e organização são o seu diferencial e *S8D* explica que: “acho que foi a minha força de vontade, toda vez eu estou sempre focada naquilo, se é para estudar: meu foco é no estudo, se é para treinar: meu foco é no treino. E dou o meu melhor”. Explica ainda que para se organizar ela evita conversar na hora do treino, porque “pra mim, se é treino é treino! Eu estou ali para treinar, pra eu melhorar, e não pra ficar conversando”; (ii) O tempo de dedicação aos treinamentos, cerca de 5 horas por dia, em 6 ou 7 dias na semana, principalmente no período de campeonatos, perfazendo um total entre 30 a 35 horas semanais. *SD8* explica que, como ela dedica muito tempo do seu dia ao treinamento, para dar conta de tudo, ela chega mais cedo na escola e “[...] se tem algum teste eu estudo antes [...] presto bem atenção na aula pra quando eu estiver no teste eu ‘ah, lembrei do que o professor estava falando’ [...] Daí, dependendo do que tem de atividade, no intervalo da escola, eu já adianto, mesmo quando não tem prova, quando é assunto novo eu estou ali revisando”. Explica que, mesmo quando não está nos treinos de GR ela está treinando, “[...] pois em casa eu fico fazendo os exercícios, alongando, dançando”. Até porque, como ela esclarece, “[...] quando não tem ginástica eu fico com muita dor, porque eu já estou tão acostumada a ficar ‘me abrindo’, a ficar fazendo os exercícios, que eu fico com dor quando fico parada (risos).”

Dentre os fatores intervenientes do processo de desenvolvimento do talento, *S8D* destaca que as longas horas de treinamento “[...] são cansativas, mas eu busco esquecer o cansaço e me dedicar, pois preciso ter muita atenção, força, trabalhar em equipe, superar minhas dores, ter flexibilidade, está sempre sorrindo, enfim”. A professora salienta que existem vários fatores a serem considerados, desde os positivos como aqueles que interferem no processo, que são os desafios. Destaca que *S8D*, para alcançar a excelência na GR, precisou “superar as dificuldades da própria vida, driblar as dificuldades pessoais, financeiras, teve motivação suficiente para o esporte que ela escolheu praticar. Ela sabe, têm consciência das limitações como a flexibilidade, a dor na coluna, que ela precisa

melhorar alguns aspectos, mas que já evoluiu muito, ela sabe que com muito esforço ela pode conseguir”. Destaca ainda que *S8D*:

Precisa abrir mão de tudo pela GR, da vida social, de dinheiro que o pai podia tá gastando com uma roupa legal, pra ela poder comprar uma bola ou um arco ou uma fita, uma malha que só vai fazer sucesso no tapete de competição. Para a maioria delas a vida é dentro da quadra, o mundo gira em torno disso aí elas mergulham mesmo no mundo do esporte. Para muitas a condição financeira não permite luxos, algumas até tem essas coisas, mas a gente sabe que é difícil manter. Elas gastam dinheiro com viagem, hotel, alimentação as malhas, os aparelhos são caros, todos os dias tem que estar aqui, tem que ter um lanche, tem que ter transporte, tem que ter uma pessoa para acompanhar porque elas são jovens, elas não podem sozinhas, elas moram longe, a *S8D* mora na zona leste, não mora aqui na esquina, é bem longe daqui. Mas, ela vem todos os dias com muita disposição, motivação, sorriso no rosto para dar o seu melhor. Tem as perdas e ganhos dos torneios também. *S8D* tem um perfil bom para isso, ela encara, ela lida muito bem porque ela traça as metas dela, porque ela sabe que ela é capaz, então ela não se frustra porque ela sabe que ela trabalhou para aquilo ‘ah não ganhou, mas eu queria ficar aqui’. Trabalhamos a cabeça delas em função disso, de fortalecer o psicológico. A motivação é tudo e apesar de muitas vezes a situações ser desfavorável, elas amam tudo.

A mãe salienta que os aspectos que contribuem para o desenvolvimento do talento de *S8D* é: “[...] sua paixão pelo que faz, sua força, determinação, organização, humildade em aprender, motivação e a garra para superar as dificuldades que aparecem no processo, seja o cansaço, pelas longas horas de treino, as dores, a falta de dinheiro, a distância, as longas horas no ônibus para chegar aos treinos, o calor [...]”. Ela enfatiza que: “[...] tudo isso desaparece na hora da participação nos eventos da GR. É um amor, é força, só existe a felicidade, a garra, a determinação em fazer com excelência o que elas aprenderam”. Sua trajetória mostra que, sua força de vontade e a busca em alcançar um desempenho de excelência faz a diferença na superação dos desafios e obstáculos.

No caso de *S9D*, assim como no caso de todos os atletas da área do desporto, a participação em vários eventos de competição contribuíram para o desenvolvimento do seu talento, além de fazê-la mudar de patamar no esporte pela conquista de alguns títulos, tais como: Tricampeã dos Jogos Escolares (JEAS), nos anos de 2011, 2013 e 2015; Campeã brasileira por Seleções, 2014; 3º lugar no Sul Americano em 2014; 5º lugar no Latino Americano em 2014; 3º lugar no Aberto do Paraguai; 3º lugar nos jogos Escolares

da juventude em 2015; Tricampeã na Copa Brasil em Manaus em 2011, 2014 e 2015. Ela relata que esses são os títulos mais importantes que conquistou.

De acordo com o seu técnico, *PS9D*, pelo excelente desempenho da atleta (*S9D*), em campeonatos nacionais e internacionais, em 2014, ela fez parte da equipe brasileira de tênis de mesa. Ele explica que um dos critérios para participar da seleção brasileira é atuar nas competições, entretanto, como não há apoio financeiro da Secretaria de Esporte do Estado ou da Prefeitura para a aquisição de passagens, muitas vezes essa participação fica inviabilizada, porque as condições financeiras da família da atleta não permitem a compra de passagens para todos os campeonatos e, “com certeza, é um entrave no processo”. (*PS9D*)

No que se refere às *estratégias pessoais* que *S9D* utiliza para o desenvolvimento do seu talento, os sujeitos apontam: (i) foco, dedicação ao esporte e frequência nos treinos; (ii) busca por superar as dificuldades que encontra, principalmente quanto as técnicas; (iii) sua organização do tempo para dar conta dos estudos e do treino intenso, pois como afirma *PS9D* “Semanalmente são 12 horas de treino de TM, com treinos de segunda a sábado, mais umas 8 a 10h de musculação para o treino aeróbico, que é base para o treinamento de força e agilidade, além das 20h de sala de aula, sem contabilizar as horas destinadas para o estudo em casa”. A mãe diz que “ela é muito dedicada e organizada [...] Ela chega por volta das 23h e acorda 5h para ir para a vila olímpica treinar, depois vai para o treino do TM e ainda arruma tempo para estudar o conteúdo da escola. É excelente aluna!”; (iv) a motivação pelo esporte, que lhe rendeu várias oportunidades na vida, seja como atleta, seja com o reconhecimento social e da escola, motivo pelo qual é bolsista na escola particular de excelência. A nível técnico, o professor explica que:

Alguns fatores são muito importantes, o primeiro é o incentivo, tanto da escola como da família. Outro fator é o desenvolvimento cognitivo, porque no tênis de mesa, essa parte cognitiva, o entendimento, as estratégias, a rapidez no raciocínio faz toda a diferença. *S9D* estuda numa boa escola, que ela é muito exigida a pensar, produzir, e isso faz com que o intelecto dela melhore e na hora de jogar, isso influencia no desenvolvimento da estratégia de jogo. O tênis de mesa, apesar de ter muito treinamento físico, mais da metade do jogo é de estratégia, de inteligência, de você saber analisar as jogadas e o adversário. Outros fatores pessoais fundamentais são a persistência, a abertura para enfrentar desafios, a determinação, a dedicação aos treinos, a assiduidade. Se o atleta não for muito dedicado e organizado, não dá conta e pode ter baixo rendimento no esporte ou na escola e no caso dela, é exemplar nos dois. Outro aspecto fundamental é a

alimentação e a família dá esse suporte cuidando da alimentação balanceada e de acordo com a necessidade dela.

Quanto aos recursos necessários para o desenvolvimento de seu talento, *S9D* destaca o seu material individual, como a raquete, a borracha, o uniforme, normalmente comprados pela família ou doados pelo técnico, como ela ressalta. “As bolas são de uso coletivo e já tem na escola”. (*S9D*)

Quanto aos fatores intervenientes do processo foram apontados por todos os sujeitos: a falta de políticas públicas e apoio das Secretarias de Esporte do estado para o auxílio aos atletas quanto a aquisição de passagens para participar de eventos fora do estado, seja em nível nacional ou internacional. Nesse sentido, todos destacaram que quando o técnico não tem milhas de empresas aéreas para doar para a atleta e a família não consegue o financiamento para a compra das passagens, ela não participa, mesmo que esteja tecnicamente preparada para trazer medalhas para o estado do Amazonas. Segundo eles, esse fator interfere, inclusive para que ela possa ou não fazer parte da seleção brasileira de TM, que tem como principal critério a participação na seletiva do campeonato nacional e os êxitos nas competições nacionais. *PS9D* narra que no ano 2015 ela foi desclassificada nesse primeiro critério da seletiva, pois a federação estadual prometeu a passagem e no último momento a passagem não saiu. Ele ressalta “que é frustrante, pois há toda uma preparação do atleta, a expectativa, uma motivação que são desvalorizadas por falta de apoio financeiro ao esporte.” Nesse sentido, desabafa:

Era para o Governo suprir essa necessidade, porque ela também faz parte da confederação. Mas, não supre. Então ela não vai porque nós não temos condições de bancar a viagem. E o Governo sempre alega que não tem recursos para isso. [...] Uma pena, porque é falta de investimento, de interesse em dar oportunidades aos talentos. As pessoas que estão à frente da Secretaria do Esporte não são pessoas da área, não são pessoas que tem essa visão global do esporte. Uma atleta como *S9D*, em média, gasta cerca de R\$1.500,00 a R\$2.000,00 para viajar, não é um custo tão alto para a Secretaria, pois não é uma equipe, é só uma atleta. Às vezes, quando sai a passagem, ela sai atrasada. No campeonato brasileiro aconteceu isso e *S9D* chegou 2 dias atrasada e perdeu várias competições por W.O., então ela só participou da metade da competição, por exemplo, o Amazonas era favorito para ser campeão brasileiro em duplas e foi desclassificado porque ela não estava presente, pois ela só chegou em tempo de participar da competição de equipe, onde o Amazonas foi campeão. Mas, poderia ter sido campeão em duplas e equipes, se não fosse o atraso na liberação da passagem. (*PS9D*)

Salientamos que no caso dos sujeitos da área do esporte, a ausência de políticas públicas para o acesso, a permanência e as oportunidades para o desenvolvimento do talento e o sucesso no esporte foi um fator comum de destaque.

5.3. Considerações Finais

Este capítulo trouxe os dados empíricos de nosso estudo que, como já apresentamos ao longo do trabalho, teve como objetivo geral: compreender os percursos conducentes ao desenvolvimento dos talentos em nível de excelência na infância. Tendo em vista estes objetivos, os caminhos metodológicos foram determinantes para o conhecimento das trajetórias das nove crianças / adolescentes que compuseram os nossos casos de estudos. Dar voz aos sujeitos, tanto as crianças/jovens como à família e aos educadores, por meio das entrevistas e pelos instrumentos padronizados para a sinalização dos indicadores de sobredotação, foi determinante para o alcance desses objetivos.

Assim, para apresentar os principais resultados do estudo, fazemos uma síntese integradora dos casos, trazendo aproximações e peculiaridades dos estudos de casos realizados, destacando os pontos de aproximação e as singularidades relativas a cada trajetória, apontando, à luz das categorias principais e subcategorias de análise. No que se refere à Categoria 1: Processos de Identificação dos Sujeitos, ficou evidenciado com base nos relatos que a família foi a primeira responsável pelo processo de reconhecimento dos talentos das crianças. Nas trajetórias expressas aqui, apenas *S3Ac* foi avaliada formalmente e tem o diagnóstico de sobredotação.

No que se refere à Categoria 2: Suportes e contextos de resposta para o desenvolvimento dos talentos, em todos os casos ficou evidenciado que a família e as oportunidades geradas por eles foram determinantes para que as crianças e jovens não apenas desenvolvessem os seus talentos, como também alcançassem um desempenho de excelência em suas áreas de domínio. No que se refere à Categoria 3: Indicadores de Sobredotação, os sujeitos apresentaram um percentual elevado (acima de 75%) dos 57 indicadores de sobredotação aqui analisados. Outro aspecto a ser destacado em relação a essa categoria é que todos os sujeitos iniciaram seu processo de leitura autônoma até os 5 anos de idade, sendo *S3Ac* e *S5Art* foram os mais precoces, iniciando esse processo aos 3 anos. Os sujeitos apontaram ainda dedicar, semanalmente, o mínimo de 10 horas e 20

horas para a leitura de outras obras e textos de seu interesse, além das solicitações da escola.

No que se refere à Categoria 4: Percursos para a Excelência evidencia-se nos 9 casos o papel das oportunidades geradas pela família, pela escola e outros contextos para o percurso de desenvolvimento dos talentos na excelência. Portanto, nessa categoria emergem duas subcategorias: (i) Estratégias Pessoais para o desenvolvimento dos talentos em nível de excelência; e, (ii) Fatores intervenientes do processo, que nos possibilitou entender, especificamente, o papel das oportunidades e das singularidades na trajetória de cada um dos sujeitos para o alcance da excelência em seu desenvolvimento. Em síntese, este capítulo, ao trazer a apresentação dos dados empíricos, possibilitou não apenas o conhecimento das distintas trajetórias para o desenvolvimento dos talentos em nível de excelência de cada sujeito, mas essencialmente, a verificação de possíveis aproximações nos casos aqui apresentados, aspectos aprofundados no próximo capítulo.

CAPÍTULO 6 - ANALISANDO OS RESULTADOS DO ESTUDO

[...] Acreditamos na mudança [...] do tradicional conceito de “ser superdotado” (ou não ser superdotado) para uma preocupação com o desenvolvimento de comportamentos superdotados e criativos nos alunos que apresentam um elevado potencial para beneficiar-se de oportunidades educacionais especiais, assim como de alguns tipos de enriquecimento para todos os alunos. Esta mudança de terminologia pode também oferecer a flexibilidade tanto na identificação quanto na programação de esforços para encorajar a inclusão de alunos em risco social e com baixo rendimento nos nossos programas. A nossa meta final é o desenvolvimento de um programa de enriquecimento para toda a escola que beneficie a todos os alunos e se concentre em tornar as escolas lugares para o desenvolvimento do talento em todos os jovens. (Renzulli, 2014, pp. 544-545)

6.1. Introdução

Este capítulo apresenta a análise dos dados recolhidos no estudo e norteia a discussão dos resultados. Com base na análise dos dados apresentados no capítulo 5 foi possível conhecer as peculiaridades dos percursos de desenvolvimento dos talentos das crianças / adolescentes, apreciando o respetivo papel e o da família, da escola e outros significativos. Lembramos o nosso objetivo centrado na análise do desenvolvimento e aperfeiçoamento do talento e conversão deste em desempenhos de excelência. No caso do nosso estudo, esta excelência ocorre em três domínios: acadêmico, artístico e desporto.

Após a apresentação dos dados no capítulo anterior, analisamos agora o conteúdo das categorias emergentes, a saber: Categoria 1 - Processos de Identificação dos Sujeitos, que teve como categoria emergente: (i) Invisibilidade na escola X Identificação do talento; (ii) Categoria 2 - Suportes e Contextos de Resposta para o desenvolvimento dos Talentos, teve como categorias emergentes: (i) Bullying, discriminação e exclusão X Aceitação do grupo e respeito às singularidades; e, (ii) Currículo X Desenvolvimento dos talentos; (iii) Categoria 3: Características dos Sujeitos X Sobredotação; e, (iv) Categoria 4 - Percursos para a Excelência, teve como categorias emergentes: (i) Oportunidades X Desenvolvimento do talento; e, (ii) Características de Personalidade e Autorregulação X desenvolvimento dos talentos. Estas categorias e subcategorias nortearão as análises seguintes, na perspectiva de confirmar ou refutar a tese defendida neste estudo de que, para que os sujeitos possam alcançar um desempenho de excelência e o desenvolvimento

dos talentos nas diferentes áreas, é fundamental, nas suas trajetórias de aprendizagem, desenvolvimento e realização, a confluência de variáveis tanto pessoais como contextuais, sendo indispensável o papel dos sujeitos significativos, nomeadamente a família, os educadores, os colegas e demais sujeitos colaboradores.

Para auxiliar na compreensão da análise, retomamos os códigos utilizados para a identificação dos sujeitos associados aos estudos de casos: (i) Área acadêmica: Caso 1 – criança (*S1Ac*), mãe (*MS1Ac*) e educador (*PS1Ac*); Caso 2 – criança (*S2Ac*), mãe (*MS2Ac*) e educadora (*PS2Ac*); e, Caso 3 - criança (*S3Ac*), mãe (*MS3Ac*) e educadores (*P1S3Ac*, *P2S3Ac*, e *P3S3Ac*); (ii) Área Artística: Caso 4 – criança (*S4Art*), mãe (*MS4Art*) e educadora (*PS4Art*); Caso 5 – criança (*S5Art*), mãe (*MS5Art*) e educadora (*PS5Art*); e, Caso 6 – criança (*S6Art*), mãe (*MS6Art*) e educadora (*PS6Art*); Caso 7 – criança (*S7D*), mãe (*MS7D*) e técnicos (*P1S7D* e *P2S7D*); Caso 8 – criança (*S8D*), mãe (*MS8D*) e técnica (*P1S8D*); e, Caso 9 – criança (*S9D*), mãe (*MS9D*) e técnica (*PS9D*).

6.2. Categoria 1: Processos de Identificação dos Sujeitos

Nesta categoria, a análise dos processos que envolvem a identificação de quem é ou não sobredotado mostrou-se relevante, não apenas com o reconhecimento desses sujeitos, mas essencialmente com os processos de valorização e aceitação por eles vividos nos contextos em que eles estavam inseridos, ou seja, a compreensão ou não do que ser sobredotado representa, a representação social de sobredotação construída pelas pessoas dos contextos aos quais eles pertencem e, conseqüentemente a compreensão de que muitas características por eles manifestadas ao longo do seu desenvolvimento têm relação com indicadores da sobredotação. Os dados recolhidos apontaram que o processo de reconhecimento e identificação do talento das crianças emergiu a partir da observação da família. Nos casos estudados, a escola não esteve nessa identificação, ao contrário, por vezes foi o espaço que resistiu a essa identificação e ao desenvolvimento do talento por meio de suas práticas.

Esse primeiro aspecto destaca a necessidade de maior disseminação dos conhecimentos científicos em relação a quem são esses sujeitos, quais as características de desenvolvimento a serem observadas e como estimular ou desenvolver seu potencial nos contextos de vida, principalmente o educacional. Como verificamos no primeiro capítulo deste estudo, a literatura aponta como problemática da sobredotação, ligadas à

vertente que influencia diretamente nos processos de identificação das pessoas com sobredotação e suas características de desenvolvimento e aprendizagem, a falta de consenso quanto a definição desse constructo psicológico, considerado por uns como de natureza unidimensional e, por outros, multidimensional ou composto por uma constelação de características e traços, que se manifestam de maneira singular em cada indivíduo, bem como a falta de clareza na concepção de inteligência e sentido diverso do conceito em cada cultura (Alencar, 1986; Alencar & Fleith, 2001; Sternberg & Grigorenko, 2003). Esses aspectos interferem na representação social de quem são esses sujeitos, originando tanto concepções cientificamente corretas, como concepções estereotipadas e errôneas (Virgolim, 2014).

Nesse sentido, o caminho mais viável para o esclarecimento de quem são esses sujeitos, que características apresentam em seu desenvolvimento, que os diferenciam das pessoas que não tem sobredotação, dentre outros aspectos, é a disseminação dos saberes científicos, devendo esta disseminação estar atrelada a políticas públicas que objetivam a realização dessa identificação e a oferta de propostas educacionais que atendam às necessidades de desenvolvimento e aprendizagem desses sujeitos. Caso contrário, a identificação servirá apenas para gerar um rótulo de sobredotado aos sujeitos, mas não traduzindo benefícios para o seu desenvolvimento.

Reforçamos com base nas falas dos sujeitos e a nas inúmeras pesquisas na área, a influência negativa das concepções estereotipadas e dos estigmas existentes na sociedade. Elas perpassam, por exemplo, por uma leitura de que para alguém ter sobredotação tem que ser excelente academicamente em todas as disciplinas do currículo e tem mais facilidade na escola, por essa razão, não precisa de atendimento educacional direcionado às suas necessidades para o desenvolvimento dos seus talentos, pois concebe-se que eles aprendem sozinhos e mais rápido que os outros. Somada a visão do atendimento destinado a eles ser desnecessário, outra concepção equivocada resulta, a de que garantir esse atendimento não seria um direito, mas um privilégio, ou seja, seria privilegiar mais ainda esses sujeitos que já são privilegiados por terem uma inteligência acima da média. Ora, concordar com essas ideias estereotipadas é referendar um processo educativo excludente, que nega o direito fundamental à educação dos cidadãos e a democracia. E, cabe a reflexão sobre a afirmativa de Renzulli (2014, p. 219) sobre as áreas de desempenho que uma pessoa pode ser reconhecida como superdotada, determinada “[...]”

pelas necessidades e pelos valores da cultura vigente [...]”, sendo as habilidades humanas influenciadas pelas características da personalidade e condições ambientais.

Na perspectiva de Sternberg (1997; 2001), a inteligência é muito mais que a quantidade de habilidades analíticas, criativas e práticas de uma pessoa, sendo preciso considerar a forma como a pessoa equilibra as suas habilidades para obter sucesso. Com isso, a identificação de alguém como sobredotado não pode ocorrer apenas baseado em testes de inteligência pois esta prática tradicional acaba por fracassar em identificar muitos indivíduos sobredotados. Apontando as limitações de tais testes, Sternberg (1982, 1999, 2005c) considera que fatores como a resolução de problemas e soluções inspiradoras de problemas complexos acabam por ser pouco valorizadas. Com isso, conclui que:

Testes só funcionam para algumas pessoas em alguns momentos – não para todas as pessoas em todos os momentos – e que algumas das suposições que fazemos no nosso uso de testes são, na melhor das hipóteses, corretas somente para um segmento da população testada e, na pior das hipóteses, para ninguém. Como resultado, fracassamos em identificar muitos indivíduos superdotados para os quais as suposições subjacentes ao uso dos testes são particularmente inadequadas. O problema, então, não é somente que os testes sejam de validade limitada para todos, mas que sua validade varie entre indivíduos. Para algumas pessoas, as pontuações dos testes podem ser muito informativas, para outras, tais pontuações podem ser completamente inúteis. O uso dos pontos de corte do teste e das fórmulas resulta num sério problema de subidentificação de crianças superdotadas. (Sternberg, 1982, p. 157)

Frente ao exposto, precisamos considerar também que a inteligência é uma forma de desenvolver a expertise, ou seja, “um processo contínuo de aquisição e consolidação de um conjunto de habilidades necessárias para um alto nível de domínio em uma ou mais áreas de desempenho da vida” (Sternberg & Grigorenko, 2003, p.267). Assim, para compreender os comportamentos de sobredotação numa perspectiva criativo-produtiva, por exemplo, de acordo com Renzulli (2014a), é considerar a confluência entre a inteligência, o conhecimento, os estilos de pensamento, a personalidade, a motivação e o ambiente. Acresce a teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1994, 2001, 2010) para romper com a ortodoxia do Q.I. na avaliação da inteligência, pressupondo esta como capacidade geral ou única, principalmente se considerarmos a “[...] inteligência como um potencial biopsicológico de processar informações de determinada maneira para resolver

problemas ou criar produtos que sejam valorizados por, pelo menos, uma cultura ou comunidade [...]” (Gardner, 2010, p. 18) e, indiscutivelmente essas inteligências se manifestam de forma única em cada indivíduo, que passam por diferentes experiências, sendo motivados a se diferenciar uns dos outros, mesmo em casos de gêmeos idênticos.

A diversidade de capacidades e áreas de sobredotação remete-nos para a necessidade da promoção de uma educação inclusiva, que garanta a todos o acesso à permanência e condições reais e equitativas para o alcance do sucesso educacional na escola. Nesse sentido, os sistemas de ensino precisam garantir o que foi proclamado na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, que gerou a Declaração de Salamanca (1994a), da qual o Brasil é signatário: o reconhecimento de que toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que lhes são únicas, portanto, é preciso que os sistemas educacionais ofereçam programas que contemplem a vasta diversidade dessas características e necessidades, baseados em uma Pedagogia centrada na pessoa e que seja capaz de satisfazer suas necessidades de desenvolvimento e aprendizagem. Outra necessidade apontada pela Declaração é a de que os sistemas de ensino precisam ter meios eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras, uma sociedade inclusiva, alcançando educação para todos.

Refletir sobre esse aspecto é pertinente, principalmente se considerarmos que no Brasil, as pessoas com sobredotação fazem parte do público alvo da Educação Especial, tendo assim direitos às políticas públicas que garantem os programas e serviços oferecidos por essa modalidade de ensino. Infelizmente, mas nem sempre esses direitos, expressos na legislação vigente, têm sido garantidos no cotidiano das práticas educacionais, como é possível constatar na própria história da educação especial brasileira, que durante longo período não ofertou nenhuma política pública nacional que contemplasse as pessoas com sobredotação. Prioritariamente os serviços da Educação Especial tem contemplado as pessoas com deficiência, sendo apenas em 2006 começaram a ser implantadas e implementadas as ações mais direcionadas às pessoas com sobredotação, concretamente em âmbito nacional, apesar das políticas já sinalizarem esses direitos desde Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Nº5.692/71, que garantia “[...] tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação” (Brasil, 1971, p. 4).

Ao longo da história das políticas públicas brasileiras tem se caracterizado por uma priorização no ensino para determinados alunos, como podemos constatar no documento elaborado pelo Ministério da Educação – MEC (Brasil, 2003, p. 28), onde está estabelecido que, “[...] a classificação desses alunos, para efeito de prioridade no atendimento educacional especializado (preferencialmente na rede regular de ensino), consta da referida política e dá ênfase a alunos com: deficiência mental, visual, auditiva, física e múltipla; condutas típicas (problemas de conduta); superdotação” (p. 28).

O livro publicado pelo MEC, intitulado Saberes e Práticas da Inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação (Brasil, 2006, p. 33), mostra que ainda permanece a visão estereotipada de que: “falar, escrever ou programar algo para superdotados revela a certeza de estarmos nos dirigindo a uma minoria ou, para muitos, ainda desinformados, talvez uma elite. Esta não é uma verdade. [...]”. Isso porque, negar o direito de qualquer cidadão ou de uma minoria é excluir e “[...] este é, portanto, um questionamento ético, filosófico, sociológico, psicológico e socioeducacional para pensarmos seriamente se entendemos tratamos a inteligência como Patrimônio Social, isto é, algo que pertence a todos e a todos deve servir e atender”. Conceber a inteligência humana e valorizá-la como tal, implica promover ações estimuladoras e condizentes com suas necessidades, caso contrário, provavelmente esse talento se perderá. Concordamos com Renzulli (2014) quando afirma que alguém pode ter um potencial em alguma área, precisa de condições para que esse potencial se transforme em desempenho. Essa estimulação deve ocorrer, em nossa opinião, no currículo regular da escola, contemplando a todos, mesmo os que não tenham indicadores de sobredotação. Portanto, é preciso lembrar que a garantia dessa estimulação não é privilégio, mas um direito do cidadão com sobredotação ter currículo enriquecido e aprofundado para suplementar o currículo regular (Brasil, 2001).

O segundo aspecto destacado nesta subcategoria foi a relação entre: precocidade e assincronismo no desenvolvimento dos sujeitos com sobredotação, por exemplo, no início da leitura autônoma antes dos 6 anos de idade, característica presente em todos os casos dos sujeitos de nosso estudo. É importante destacar, como afirma Guenther (2012b, p. 67), que a “precocidade por si só não é garantia de capacidade alta”, bem como ela aponta que a precocidade não se manifesta em todos os casos de sobredotação. Entretanto, a literatura aponta que a precocidade intelectual é parte de um fenômeno evolutivo quando

comparado o desenvolvimento intelectual de um sujeito em relação às outras pessoas com a mesma idade cronológica (Mosquera, Stobäus, & Freitas, 2013), o que nem sempre se repercute numa precocidade psicomotora, gerando uma condição de dissincronia, sendo comum à pessoa com sobredotação ter dificuldades na escrita quando comparada à precocidade na leitura (Terrasier, 1994), ou seja, é o resultado de uma discrepância entre nível mental e os níveis psicomotor e gráfico. No que tange à questão, Silverman (1997) denomina essa falta de sincronia como assincronismo, que tendencialmente ocorre em maior medida que mais se diferencia a capacidade intelectual do indivíduo.

Essa assincronia intelectual em relação à psicomotora foi apontada pelas mães nos casos de *S1Ac* e *S3Ac*, quando relataram as dificuldades dos filhos ao longo do desenvolvimento, principalmente na coordenação motora global, organização ou estruturação espacial, lateralidade e ritmo. Outro aspecto comum nas trajetórias de desenvolvimento de *S1Ac*, *S2Ac*, *S3Ac* e *S5Art* foi o autodidatismo, definido por Valverde (1996) como uma atividade inerente à capacidade humana de conhecer, facultada a todo indivíduo, que rompe com a ideia do formalismo da educação escolar tradicional, criando condições para anteciper-se e engendrar novas fronteiras para a aprendizagem, por meio da conquista e afirmação da liberdade e possibilidade de recuperação do indivíduo. Entretanto, é fundamental reforçar que o autodidatismo não é uma característica precípua da pessoa com sobredotação, pelo contrário, vários autores salientam que essa visão estereotipada de toda pessoa com sobredotação aprende sozinho, sem precisar de suporte educacional é um dos grandes dificultadores em relação a implementação de políticas públicas para a garantia de seus direitos a serviços educacionais que atendam às suas necessidades educacionais especiais (Alencar & Fleith, 2001; Guenther, 2012a; Pérez & Freitas, 2016; Virgolim, 2014).

Em recente pesquisa, Paludo (2018) aponta que o assincronismo como característica da superdotação tem sido repetidamente apresentado na bibliografia da área, compreendido como uma disparidade entre os diferentes aspectos que formam o sujeito e responsáveis pela promoção do desenvolvimento humano: cognitivo, afetivo-emocional, psicomotor e social. Esse assincronismo é associado quando o indivíduo possui um grande desenvolvimento cognitivo, mas também imaturidade emocional, o que é natural frente a sua capacidade cognitiva acima da média, mas parece se esperar sempre que a pessoa com sobredotação tenha uma postura de acordo com sua idade intelectual e, quando isso não acontece, ele é classificado como imaturo. Outro fator associado ao tema

refere-se às expectativas dos adultos em relação aos padrões de comportamento esperados das crianças, pois quando elas não se amoldam, são tidas como desajustadas. Na escola, por exemplo, nem sempre responde às expectativas desenvolvimentais do aluno com sobredotação, gerando desmotivação, mas seu desenvolvimento mais acelerado e com maior acúmulo de informações que seus colegas, não raramente, é visto como inadequado. É preciso considerar que essa resposta ao meio é, sobretudo, fruto da negação de oportunidades desse meio às suas necessidades, entretanto, em muitos casos, o sujeito é taxado como a origem do problema, julgado como estando distante dos padrões de normalidade, como inadequados, como assíncrono, ou seja, sem equilíbrio entre os diferentes aspectos que o constituem, e isso é um julgamento injusto, “uma visão míope, estigmatizada, da identidade superdotada” (p. 241, grifo da autora).

O terceiro aspecto destacado no estudo aponta para as experiências de exclusão em razão da falta de identificação da pessoa com sobredotação, mais explicitadas nos casos dos sujeitos *S1Ac* e *S3Ac* do nosso estudo. Pelos relatos, foi possível analisar que essas situações de exclusão foram resultantes da incompreensão dos sujeitos sociais sobre as características de desenvolvimento e aprendizagem das pessoas com sobredotação, bem como da resistência e não aceitação da identidade do diferente. Como ressalta Carvalho (2008) essas vivências ocorrem na dinâmica das relações sociais e pessoais, influenciando diretamente na construção da identidade e da subjetividade dos sujeitos sociais. No caso da pessoa com sobredotação, indiscutivelmente, as situações de exclusão vivenciadas nos contextos, como consequência da falta de identificação ou da prevalência das perspectivas sociais estereotipadas, geram alguns problemas: (1) alterações no comportamento, no humor, nos resultados, no desajuste social, com evidente infelicidade, resultado da dificuldade de ajustamento ao ambiente em razão a diferença entre o seu comportamento e o de seus pares etários; (2) risco de perda da sua individualidade ao tentar esconder suas características especiais e esforçar-se para agir como os demais; (3) tédio com a rotina da escola, em razão da sua curiosidade, da sua capacidade de apreensão rápida dos conteúdos, da sua grande velocidade de pensamento ou ainda pela estrutura rígida de ensino na sala de aula regular; (4) baixa motivação em sala de aula, em consequência a constante necessidade da pessoa com sobredotação esperar os demais colegas a aprenderem o que ele já sabe, com isso, podem surgir os sentimentos de frustração, desânimo, insatisfação, instabilidade, isolamento, dispersão e desatenção; (5) dificuldade de aceitação da inteligência acima da média por alguns educadores,

resultando em possíveis observações sarcásticas em relação a inteligência do educando ou ainda em cobrança permanente por bons resultados; (6) baixa autoestima ou falta de tolerância como reflexo da falta de empatia e a rejeição dos seus pares; (7) sentimento de incapacidade e inferioridade sempre falham em metas pessoais (Sabatella, 2013).

Dentre as dificuldades apontadas pela autora supracitada, destacamos que no caso de *SIAc*, as dificuldades 1, 2, 5, 6 e 7 se fizeram muito presentes pela necessidade de sentirem-se aceitos no contexto escolar, como foi o caso dos rótulos pejorativos de “cdf e nerd” que os colegas usaram. Esses rótulos são apontados por Alencar (2007) como possíveis geradores de subdesempenho e de camuflar os indicadores de sobredotação, pois os sujeitos tendem a se retrair por não se sentirem respeitados. Esses rótulos, além de estigmas negativos no processo de desenvolvimento, também influenciam na construção do autoconceito do indivíduo. E, de acordo com Dweck (2017), como esse autoconceito se constitui na opinião que você adota a respeito de si mesmo, ela afeta profundamente a maneira pela qual você leva sua vida, acredita ou não em seu potencial, pois tanto pode possibilitar que você se torne a pessoa que deseja ser, realizando aquilo que é importante pra você e que te promove, esforçando-se para a superação dos desafios ou fracassos (*mindset* de crescimento), como também pode ser limitadora, construída a partir da crença de que suas qualidades são imutáveis (*mindset* fixo), portanto, você não é capaz de mudar ou transformar positivamente as coisas que acontecem em sua vida.

Isso nos remete a reflexão sobre que tipo de *mindset* os contextos educacionais têm contribuído para que os sujeitos aprendentes construam por meio das experiências vividas? Será que a escola do século 21 continuará tendo práticas educacionais arraigadas na concepção de que ensinar é meramente transmitir conhecimento e que o aluno é um ser passivo no processo? Ou será que já estamos compreendendo a necessidade de conceber, valorizar, estimular e instrumentalizar o sujeito aprendente para ser protagonista da sua história, da construção do conhecimento, da sua aprendizagem, atuando de forma ativa na transformação dos contextos e do mundo no qual está inserido?

Retomando as dificuldades apontadas por Sabatella (2013), no que se referem às dificuldades 2, 3 e 4 apontadas pela autora, tiveram destaque nos casos de *S3Ac* e *S5Art*. E, no caso de *S3Ac*, também emergiu a dificuldade 5, devido as constantes negações de oportunidades pelas escolas aonde passou gerando, inclusive, situações de constrangimento social e sofrimento psíquico, tanto da criança (na época tinha 3 anos) como da mãe. Outro relato, tanto da mãe como da jovem (*S3Ac*) se refere a grande

dificuldade que ela tinha de interagir e fazer amizade com os colegas da idade dela nas escolas por onde passou, melhorando apenas quando ela chegou ao ensino médio, pois era mais nova que os demais alunos da turma. Quanto ao tédio vivenciado pelos educandos nos contextos das escolas, é preciso estar atento ao atendimento dispensado aos alunos com sobredotação nas classes comuns, pois o problema decorre de currículos inadequados às suas necessidades e subestimando o seu potencial. A rapidez de seu raciocínio e a ampla curiosidade por novos conhecimentos não se adequam a tarefas demasiado fáceis colocadas pelos educadores (Alencar & Fleith, 2001; Freeman & Guenther, 2000). Neste sentido, Freeman e Guenther (2000) apontam que um contexto de aprendizagem pouco estimulador, aonde as crianças não tenham oportunidades ricas e variadas de mostrar suas capacidades “[...] é quase impossível chegar a florescer um potencial superior [...]”.

Frente a essas situações, mais uma vez reforçamos a necessidade da disseminação dos saberes científicos sobre quem são e as características de desenvolvimento e aprendizagem das pessoas com sobredotação, bem como a intensificação das ações para a identificação. Como destaca Sabatella (2013, p.136), o apoio mais adequado e os melhores resultados na atenção às pessoas com sobredotação decorrem do maior conhecimento a respeito de quem são essas pessoas, quais as suas habilidades, características, gerando entendimento de suas necessidades e qualidade na estimulação proporcionada.

O quarto aspecto destacado está relacionado à dificuldade de autopercepção dos sujeitos, não apenas por parte de algumas crianças participantes deste estudo (*S1Ac*, *S4Art*, *S5Art*, *S6Art*, *S8D* e *S9D*), como por algumas mães (*MS2Ac*, *MS3Ac* e *MS5Art*), que claramente reconheceram várias características suas associadas à sobredotação, mas em nenhum momento se identificaram como tal. Quando perguntamos se elas também se reconheciam como pessoas com características de sobredotação, elas disseram: “Não, as crianças são, eu não” (*MS2Ac*); “Eu acho que eu sou muito esforçada, mas não sei se posso dizer que tenho características de superdotado [...] gosto de arte, mas, não sei”. (*MS3Ac*); e, “Ah, eu amo o que faço, fui autodidata, mas ter altas habilidades? Não sei não” (*MS5Art*). Essa aparente dificuldade de auto reconhecimento pode estar associada a: (i) um desconhecimento da temática e, portanto, não sabe quais características observar no seu desenvolvimento; (ii) um conhecimento arraigado na representação social e nos estereótipos da temática, essencialmente a ideia de que para ter sobredotação tem que ‘ser bom em tudo, super.’; ou ainda, (iii) na dificuldade de auto reconhecimento pelas

mulheres, evidenciados nos estudos de Pérez e Freitas (2016, p.19), seja em razão da educação diferenciada que é dada às mulheres, numa perspectiva de submissão social, gerando baixa eficácia, baixa autoestima, baixa autoconfiança, o que tornam “[...] os indicadores invisíveis para elas ou subvalorizados.”

6.3. Categoria 2 - Suportes e contextos para o desenvolvimento dos talentos

Nesta segunda categoria, as subcategorias emergentes nos auxiliaram a compreender o papel dos diferentes contextos e dos sujeitos neles participantes para o desenvolvimento dos talentos das crianças e adolescentes do nosso estudo. Ficou notória a fundamental participação da família e da escola na promoção das oportunidades para esse desenvolvimento e como a interação, a valorização e o respeito entre os sujeitos sociais e, essencialmente, o currículo, podem ser geradores ou inibidores de oportunidades para o desenvolvimento dos talentos humanos. Assim, destacamos que as subcategorias emergentes foram: Bullying, discriminação e exclusão X Aceitação no grupo e respeito às singularidades e, Currículo X Desenvolvimento dos talentos.

No que se refere à primeira subcategoria: Bullying, discriminação e exclusão X Aceitação no grupo e respeito às singularidades ela se constituiu com base em vários aspectos. Em termos de identidade e subjetividade, como ressalta Vygotsky (2005), a alteridade está ligada aos processos sociais que envolve os sujeitos, ou seja, sua relação com o outro. Jodelet (1998, p. 48) acrescenta ser um produto de duplo processo de construção e de exclusão social que está indissolúvelmente ligado, “como os dois lados duma mesma folha”, mantendo sua unidade por meio de um sistema de representações, percepções individuais que interferem tanto nos níveis, interpessoal como intergrupais. Neste sentido, os sujeitos sociais vão construindo suas identidades e subjetividades a partir das múltiplas experiências nessas relações com o outro, pois o desenvolvimento humano é um continuum interdependente das vivências do sujeito, onde todos os aspectos influenciam mutuamente no seu curso, sem ordem linear, mas um processo dialético, cíclico e composto por diversos fatores que formam um ser humano integral, sejam biológicos, psicológicos ou sociais.

Entretanto, esse processo não é passivo, sendo o sujeito é ativo na construção do seu desenvolvimento (Papalia, Olds, & Feldman, 2006). Essa perspectiva é reforçada por Bronfenbrenner (2011) quando explica que o desenvolvimento biopsicológico do sujeito

ocorre na interação dele com o outro na relação social, por meio de sua participação direta, em padrões complexos de atividades recíprocas com as pessoas com as quais desenvolve apego emocional sólido e duradouro, numa relação interdependente. Dessa forma, o crescimento da pessoa poderá ser favorecido ou prejudicado, de acordo com as relações que se estabelecerão nestes contextos do amplo sistema ecológico. Portanto, o desenvolvimento humano se constrói numa visão sistêmica de homem, influenciado tanto pelos sistemas biopsicológicos como socioeconômico e político onde se situa o ambiente cultural, social e histórico no qual o homem está inserido, direta ou indiretamente.

Para Paludo (2018), ao defender a tese de que o ser humano possui constituição interacional, na qual a identidade é construída na inter-relação dos aspectos intra e interpessoais do indivíduo, de modo que o fenômeno corriqueiramente lido como assincronismo não pode ser imputado, à priori, à natureza da superdotação, mas como resultado da qualidade das interações disponibilizadas ao sujeito superdotado. Neste sentido, verifica-se que esse conceito de assincronismo traz subjacente a si o binômio “normalidade/anormalidade”, pois o padrão estabelecido para cada idade classifica o que é considerado normal e, quando o sujeito não se enquadra neste padrão, é tido como “anormal”. Por outro lado, como nos afirma Gentili (2005), quem foge à norma, é o estranho, o excluído. Assim, defendemos a necessidade de considerar que, antes tudo, esse sujeito que faz parte de uma sociedade, é um ser humano único, singular em sua identidade, subjetividade, constituídos num continuum de seu desenvolvimento ao longo da vida e pelas suas percepções das experiências que vivencia, portanto não pode ser valorizado ou incluído apenas se adequar-se aos padrões sociais vigentes e que uniformizam os comportamentos classificados como normais ou anormais, pois se assim for, ele perde sua essência enquanto indivíduo. A influência dessas vivências e respostas do meio são tão fundamentais na constituição do sujeito, que moldam sua identidade (percepção de si), uma vez que é resultante da interação entre o eu e o outro (alteridade) nas relações sociais. Conseqüentemente, o sujeito também se constrói o seu autoconceito (descrição do seu eu e os atributos que emprega em si) e sua autoestima (atribuição de valor que o sujeito faz dos conteúdos que percebe em si), sendo autoestima construída a partir dos julgamentos que a pessoa faz dos elementos que compõem seu autoconceito (Paludo et al., 2014).

Com base em Paludo e Virgolim (2017, p. 3) destacamos ainda que a identidade de um indivíduo é demarcada por meio de um movimento interacional e reconhecimento

mútuo entre o eu e o outro, englobando a definição que o sujeito atribui a si mesmo e a que o outro lhe outorga. Assim, na interação social, as respostas e atribuições do outro são interiorizadas pelo sujeito, de tal maneira que esse conteúdo passa a ser um predicado que integra a concepção de si mesmo e tem um peso significativo, havendo uma forte tendência da pessoa passar a se reconhecer conforme as qualidades outorgadas a ela, ou seja, sua identidade se constrói a partir do olhar do outro, resultando na construção de uma autopercepção positiva ou negativa, dependendo do grau de aceitação ou não desse sujeito. Nesta perspectiva, salientamos o importante papel de todos os sujeitos que interagem com a pessoa, sejam os seus outros significativos, sejam os colegas, os professores e outros que com ela interagem socialmente, pois é nessa relação recíproca que o sujeito se constitui como pessoa (González-Rey, 2004). No que se refere à pessoa com sobredotação, Paludo e colaboradores (2014) afirmam que desde muito cedo elas se reconhecem como diferentes, o que normalmente gera sentimentos de dúvida, desespero, confusão e isolamento em decorrência da percepção que os outros têm sobre ela, com isso ela pode sentir-se “anormal e estranha”, fruto da formação de uma autoimagem negativa e depreciativa, o que pode trazer problemas de ansiedade, falta de confiança e baixa autoestima (Alencar & Fleith, 2001; Ourofino & Guimarães, 2007).

O sentimento de não pertença ou de exclusão, gera, inevitavelmente, efeitos negativos, de estresse e sofrimento nos sujeitos. Folkman e Lazarus (1980) apontam que, nessas situações, as pessoas buscam estratégias minimizadoras do sofrimento, ou seja, utilizam estratégias de coping para enfrentar as conjunturas hostis ou eventos estressores. No caso das pessoas com sobredotação, que tem como uma das características a supersensibilidade, tais ambientes podem acarretar prejuízos significativos em seu desenvolvimento, requerendo suporte emocional por parte dos outros significativos (Paludo et al., 2014).

Outro aspecto importante, percebido no decorrer dos relatos nos estudos de caso, está relacionado com o papel relevante da comunicação entre família e escola, seja para a informação relativa às singularidades do desenvolvimento dos sujeitos no que se refere à precocidade e aos indicadores de sobredotação, seja para o conhecimento de facilidades ou dificuldades que a criança/jovem está enfrentando no contexto escolar, como foi o caso de S1Ac e S3Ac, que viveram situações de bullying e discriminação em razão do desenvolvimento acima da média de seus pares. Essas situações foram prejudiciais por gerarem o sentimento de rejeição, exclusão, desvalorização, ou seja, a sensação de não

pertencimento ao contexto, em razão da diferença, apesar da riqueza que ela traz pela oportunidade de constatar a diversidade, o que nos remete a diferentes modos de ser e agir no mundo, ou seja, múltiplas formas de ação, interação e ação transformada nos contextos em que o sujeito se interage. Concordamos com Alencar (2005) ao precisar que o espaço escolar deve focar na humanização, na valorização do ser humano, na socialização de valores de justiça, respeito e solidariedade e, assim, estimulando a mudança das pessoas, mudará o mundo, tornando-o mais inclusivo e democrático.

No que se refere à segunda subcategoria, Currículo X Desenvolvimento dos talentos, importa reconhecer que o currículo surgiu nos nossos dados como uma subcategoria de destaque para a análise quanto as possibilidades de promoção ou limitação das oportunidades para o desenvolvimento dos talentos humanos no contexto escolar das crianças estudadas. Ficou explicitado, principalmente nos casos dos sujeitos com talento nas áreas artística e do desporto, a ausência de vivências curriculares que possibilitam o desenvolvimento de seus talentos no contexto escolar, pois o currículo, na área das artes é incipiente. Já as crianças do desporto, apenas no caso de *S9D* há um projeto na escola, que ocorre fora da carga horária escolar, que apesar de não ser contemplado no currículo escolar, trata-se de um projeto extracurricular que a escola privada tem para incentivo ao esporte, entretanto, não é uma ação organizada ou um atendimento educacional especializado para fins de desenvolvimento dos talentos.

Vale ressaltar que, para analisar a subcategoria Currículo X Desenvolvimento dos talentos, destacamos como aspectos apontados pelos sujeitos da pesquisa: (i) Currículo inflexível que não oportuniza a autonomia e a autoria de pensamento e criatividade (*S1Ac*, *S2Ac*, *S3Ac*, *S5Art*, *S6Art*); (ii) Flexibilização Metodológica X possibilidades de desenvolvimento dos talentos e da autonomia, autoria de pensamento e criatividade (*S1Ac*, *S2Ac*, *S3Ac*, *S5Art*, *S6Art*); (iii) Didática Inclusiva X Respeito ao ritmo de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos (todos os casos); e, (iv) Contexto Acolhedor X Exclusão, Aceitação, Inclusão e Desenvolvimento Humano.

Olhando criticamente para o currículo, precisamos concordar com Tomáz Tadeu da Silva (2011), ao afirmar que ele é sempre resultado de uma seleção mais ampla de conhecimento e saberes que devem ser ensinados na escola, o tipo de conhecimento considerado a ser disseminado a um grupo para a formação de um tipo de ser humano que é desejável para um tipo de sociedade em um determinado contexto sociohistórico e, dessa forma, o currículo influencia na construção da identidade e da subjetividade dos

sujeitos, influenciando quem somos e o que nos tornamos. Assim, “o currículo é, definitivamente, um espaço de poder [...] carrega as marcas indeléveis das relações sociais de poder. O currículo é capitalista [...] reproduz – culturalmente – as estruturas sociais. [...] transmite a ideologia dominante [...] é, em suma, um território político (Silva, 2011, pp. 147-148). Sendo assim, não há como negar que as práticas educacionais que permearam e permeiam a escola nos últimos séculos são reflexo da identidade social que os grupos hegemônicos e detentores do capital sempre pretenderam instituir, mas com as mudanças sociohistóricas, fruto da era da informação e do conhecimento, busca por uma ‘doutrinação’ das identidades precisam ser repensadas, para que haja a liberdade no processo de desenvolvimento.

O currículo escolar elege como mais importantes algumas áreas, como por exemplo as áreas da linguagem e do cálculo, priorizando alguns tipos de inteligência em detrimento das outras, conforme destacado pelos sujeitos *MS1Ac*, *MS3Ac*, *PS5Art*. Partir dessas reflexões é necessário, quando concebemos que cada sujeito é único e singular em sua forma de aprender e se desenvolver, compreender que não há como a escola continuar a desenvolver práticas homogeneizadoras e que negam a equidade, pois continuarão por negligenciar as necessidades individuais de desenvolvimento dos sujeitos aprendentes, pois como argumenta Gardner (2007), o ensino tem se constituído nos últimos séculos por meio de práticas que consideram os alunos como variações do mesmo indivíduo, ou seja, como se fossem iguais, insistindo em ensinar a todos as mesmas matérias e do mesmo jeito. Dessa forma, desconsidera e nega as singularidades e unicidade do ser humano. Esta concepção assume um ensino centrado apenas na transmissão do conhecimento pelo professor, ou seja, um ensino forjado na perspectiva de uma aprendizagem mecânica, distante de uma perspectiva de aprendizagem activa e significativa (Ausubel, 1978), pois como afirma Alves (2014, p. 33), “pensar é agir sobre o objeto e transformá-lo”. Uma aprendizagem significativa precisa ocorrer de forma não arbitrária à estrutura cognitiva, implica uma organização prévia dos conteúdos a serem trabalhados no processo de ensino, possibilitando uma estrutura potencializadora de aspectos significativos para a aprendizagem, ocasionando uma reorganização cognitiva dos educandos, culminado na aquisição de novos saberes e significados. Isso demonstra uma correlação entre as experiências afetivas e as experiências cognitivas, sendo elas concomitantes (Moreira & Masini, 2006).

Abordar essa perspectiva da interrelação entre as experiências afetivas e cognitivas para a construção do conhecimento e aprendizagem é relevante, principalmente se considerarmos o relato dos nossos sujeitos da pesquisa na área acadêmica (Casos *S1Ac*, *S2Ac* e *S3Ac*). Não apenas no discurso destas crianças, como das mães e educadoras, tais dinâmicas interferem diretamente na motivação para a aprendizagem. Um currículo escolar estruturado apenas nas práticas tradicionais de ensino, sem inovação ou diversificação pedagógica se constitui como um elemento dificultador do processo de aprendizagem autônoma, criativa e transformadora.

Outro aspecto apontado pelos sujeitos da pesquisa ancora-se nas práticas educacionais discriminatórias e excludentes, contextos educacionais não suportivos à diversidade, à criatividade e à inovação do conhecimento. Como relatado pelos sujeitos dos casos *S1Ac* e *S3Ac*, o desenvolvimento acelerado e a facilidade de aprendizagem da criança e da jovem foram motivo de discriminação, exclusão e sofrimento pela não aceitação, seja por parte dos professores, seja por parte dos colegas da turma. É preciso entender os processos de desenvolvimento dos sujeitos aprendentes, valorizar seus potenciais, entender sua dinâmica do aprender, as áreas de interesse. Como afirma Alves (2014) o professor precisa estar atento aos saberes que o educando possui, construídos ao longo de suas experiências de vida, consubstanciadas pelas emoções, cognição e relações interacionais com o outro, que é diferente dele, assim como é preciso considerar os diferentes ritmos de aprendizagem da diversidade presente na sala de aula. E como ressaltaram os professores e as mães dos casos da área acadêmica e artística, a metodologia de ensino precisa contemplar esses diferentes ritmos, áreas de interesse e proporcionar experiências de aprendizagem significativas. Como defende Bruner (2001), a pedagogia precisa delegar poderes aos seres humanos para irem além de suas predisposições inatas e implica fornecer a eles um conjunto de ferramentas culturais para construção do conhecimento de forma eficaz, dando a eles liberdade e autonomia no processo de desenvolvimento do seu potencial. Importa que o educando possa assumir uma postura mais participativa, na qual ele resolve problemas, desenvolve projetos, analisa e cria oportunidades para a construção de conhecimento baseado na investigação e transformação dos saberes (Almeida, 2018; Moran, 2018; Valente, 2018). Nessa perspectiva, não há mais espaço para práticas pedagógicas cerceadoras da autonomia e autoria de pensamento, não há mais vez para práticas que buscam moldar a forma de pensar, que focam na transmissão passiva do conhecimento, que visam o

desenvolvimento do conhecimento sem inter, multi ou transdisciplinaridade, ou seja, é preciso romper com as práticas baseadas em um currículo engessado, sem flexibilização dos conhecimentos ou processos didáticos. É preciso olhar o sujeito aprendente como um ser singular em seu processo de desenvolvimento, aprendizagem e áreas de interesse, o que destaca a necessidade de formação dos professores para as mudanças das suas práticas (Tardif, 2002).

A formação de professores é emergencial para romper com essa prática, pois há necessidade de repensar o processo de ensino, descentralizar do professor, da perspectiva de transmissão do conteúdo para focar na perspectiva da construção de conteúdos tendo os estudantes como protagonista. Por isso, concordamos com Almeida (2005, 2018) ao afirmar que isso exige uma reflexão quanto ao equilíbrio das abordagens didáticas para que o professor possa atuar como mediador, facilitador, incentivador, desafiador, investigador do conhecimento, da própria prática e da aprendizagem individual, grupal e cooperativa, ou seja, o professor passa a ser parceiro dos estudantes no processo, respeitantes seu estilo de trabalho e os caminhos adotados em seu processo evolutivo, sendo coautor. Nessa perspectiva, os estudantes “constroem o conhecimento por meio da exploração, da navegação, da comunicação, da troca, da representação, da criação/recriação, organização/reorganização, ligação/religação, transformação e elaboração/reelaboração” (Almeida, 2005, p. 73).

Se considerarmos as afirmações de Treffinger e Renzulli (1986), a escola deve estimular o desenvolvimento do talento criador e da inteligência em todos os educandos, não apenas àqueles que possuem um Q.I. elevado ou tiram as melhores notas, bem como deve desenvolver uma grande variedade de alternativas ou opções para atender as necessidades de todos os estudantes. Mas, para que isso ocorra, não há outro caminho a não ser promover um currículo centrado no desenvolvimento das múltiplas inteligências, sendo essencial, como aponta Gardner (2010), que os educadores conheçam e assumam a teoria, que levem a sério as diferenças entre os indivíduos, que busquem atender as necessidades de cada sujeito de maneira ideal, que diversifiquem as metodologias para ativar as diferentes inteligências ou combinações de inteligências, que os processos de ensino-aprendizagem foquem na exploração profunda, equilibrada e diversificada dos tópicos estudado para que haja uma compreensão minuciosa. Como afirma Moran (2010), as inteligências mais do que uma propriedade individual é “uma propriedade ou um fim em si mesmas e mais uma ferramenta para se chegar a bens culturais” (p. 380), acresce

que, como apontam Moran e John-Steiner (2003), por meio das suas múltiplas inteligências desenvolvidas, os sujeitos sociais contribuem com artefatos, ferramentas ou recursos que transformam a cultura.

Importa acrescentar, neste tópico dedicado ao currículo, que nenhum dos sujeitos participantes do nosso estudo beneficiava de serviços de Atendimento Educacional Especializado. Inicialmente poderíamos conjecturar que isso ocorre em razão da falta de identificação formal da sobredotação, considerando que apenas a *S3Ac* tem o diagnóstico formal realizado por uma equipe multidisciplinar, mas, considerando que nem ela estava tendo o seu direito garantido no período em que a pesquisa foi realizada, a conjectura inicial não se sustenta. No relato de sua trajetória, apenas por um curto período de tempo em que *S3Ac* residiu fora da cidade de Manaus é que ela participou do AEE em uma escola regular, mas durante o Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio esse serviço não foi disponibilizado. Considerando que os sujeitos *S1Ac* e *S7D*, também são estudantes de escolas públicas, esse serviço poderia ser dispensado a eles, mas apenas se eles tivessem sido identificados como pessoas com sobredotação e tivessem sido devidamente registrados no Censo Escolar, conforme o Art. 8º da Resolução supracitada. Em síntese, as escolas e os seus professores devem estar munidos de recursos e competências para possibilitar apoios e programas de enriquecimento em atendimento às necessidades destes alunos. Ancorando nossa argumentação na fala de *P3S3Ac*, defendemos em nosso estudo que o desenvolvimento do trabalho pedagógico na perspectiva da Educação Integral tem muito a contribuir para o desenvolvimento dos talentos dos educandos com sobredotação, pois a Educação Integral prioriza a formação humana em suas múltiplas dimensões. Como afirma Moll (2012), nesta perspectiva educacional almeja-se que os sujeitos se tornem atuantes, conscientes e responsáveis perante os princípios políticos dos direitos e deveres de cidadania, bem como a constitui como um projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais. Na perspectiva de Lomonaco e Silva (2013), este modelo educacional objetiva com oferecer novas oportunidades educativas, assumindo que a Educação Integral concretiza o ideal de uma educação pública democrática, sendo o resultado das relações estabelecidas entre o poder público, a escola e a sociedade, de forma a assegurar o compromisso com a construção de um projeto de educação que estimule, acima de tudo, o exercício da democracia.

Ademais, para que uma educação seja integral é preciso atender aos pressupostos apontados por Moll (2012), a saber: (1) o direito à educação de qualidade como essencial

para a ampliação e a garantia dos demais direitos humanos e sociais; (2) a educação embasada no compromisso ético com a inclusão social; (3) a escola como parte de uma rede de espaços institucionais e não institucionais que possibilitam aos escolares compreender a sociedade em que vivem, construir juízos de valor, saberes, formas de estar no mundo e desenvolver integralmente sua humanidade; (4) a necessidade de organizações e instituições sociais reforçarem a ideia de que também são espaços educadores e podem agir como agentes educativos; (5) atuação de diferentes atores sociais como agentes educativos; (6) a escola fortalecida na compreensão de que não é o único espaço educador, pois outra organização ou instituição pode colaborar com a educação integral dos sujeitos sociais; (7) a educação não se torna integral apenas pela ampliação do tempo na escola, mas pela geração de oportunidades de aprendizagens significativas; e, (8) o projeto pedagógico da escola precisa contemplar os princípios, as ações compartilhadas e intersetoriais na direção aprendizagens significativas, por meio de experiências capazes de desenvolver habilidades cognitivas e intelectuais, afetivas, físicas, éticas e sociais.

Este conjunto de princípios está inerente à implementação do *Schoolwide Enrichment Model* – SEM, ou seja, o Enriquecimento Curricular para Toda Escola (Renzulli, 1977; Renzulli & Reis, 1985; 1997) no contexto das escolas públicas. De acordo com os estudos de Reis (2008): (i) as experiências de aprendizagem enriquecedoras e padrões mais elevados para todas as crianças, visando desenvolver talentos em todas as crianças, proporcionar uma ampla gama de experiências de enriquecimento de nível avançado para todos os alunos e fornecer aprendizado avançado para crianças baseado em interesses; (ii) a partir da avaliação dos interesses, estilos de aprendizado e estilos de produtos, proporciona experiências enriquecedoras de aprendizado agradáveis, diversificadas e desafiadoras personalizadas ao perfil de cada educando; (iii) a possibilidade de criação de projetos pelos educandos, tendo uma série de ferramentas de suporte tanto para eles como para os professores, visando implementar a diferenciação e o enriquecimento curricular para atender aos interesses, estilos de aprendizado e estilos de produtos dos educandos; (iv) fornecer ao aprendizado de alto nível investigações desafiadoras e motivacionais para os educandos nas áreas específicas do currículo, de acordo com os seus interesses; e, (v) o aumento no envolvimento e o aproveitamento da aprendizagem, como consequência do desenvolvimento de projetos criativos e pautados no enriquecimento nas suas áreas de interesse.

Evidente que a proposta da educação no modelo integral é uma das alternativas vislumbradas para o espaço de desenvolvimento dos talentos humano, mas não a única, o que se precisa focar é a necessidade de desenvolvermos nos contextos educacionais com propostas educacionais e metodológicas que possibilitem a aprendizagem significativa, por meio da diversificação e flexibilização curricular, da inovação, da investigação científica, do ensino desafiador e que promova a curiosidade, a criatividade, a criticidade, a autonomia e a autoria de pensamento, dentre outros aspectos. Como salientam Freeman e Guenther (2000), os prejuízos para os estudantes com sobredotação são inúmeros, tais como o subdesempenho (*underachievement*): quando as crianças mais capazes realizam as atividades com desempenho abaixo de sua capacidade, geralmente apresentam problemas emocionais e baixo autoconceito. Mas, esse subdesempenho também pode ocorrer quando as expectativas do educador em relação ao educando mais capaz for baixa, gerando por parte dele a apresentação de trabalhos escolares medíocres ou levemente acima da média, como forma de disfarce de seu talento. De acrescentar que Neihart, Reis, Robinson e Moon (2002) sugerem que o educando altamente criativo é também psicologicamente mais vulnerável que seus pares. O seu atendimento é fundamental numa lógica de poderem desenvolver seus talentos.

Toda esta argumentação aponta a necessidade urgente de se repensar o currículo, as práticas, o tempo, o espaço e os contextos escolares. Estes vários aspectos são destacados pelos sujeitos do nosso estudo quando enumeram experiências negativas de aprendizagem, sejam pelo currículo não contemplar as suas reais necessidades de desenvolvimento, sejam em razão do tédio e desmotivação, vivenciados por todos os sujeitos do estudo, de forma direta ou indireta, uma vez que todos buscam experiências enriquecedoras e promotoras do desenvolvimento dos seus talentos fora da escola. Acresce, ainda, pelas experiências excludentes e discriminatórias vividas por alguns sujeitos (*S1Ac* e *S3Ac*), sendo as críticas ao currículo também destacadas pelos sujeitos *MS1Ac*, *MS3Ac*, *M5Art* e *M6Art*. A falta de uma educação diferenciada, segundo Gama (2014), tem efeito danoso para estes alunos e desenvolvimento econômico, social, cultural e tecnológico do país. Ademais, caso a escola não se preocupe em atender as necessidades diferenciadas e expectativas de produção dos educandos com sobredotação, estará se furtando à sua responsabilidade inalienável quanto ao provimento de ações educativas que contemplem a diversidade de necessidades dos educandos e à promoção da inclusão.

6.4. Categoria 3: Características dos sujeitos X sobredotação

Nesta categoria, como já apontamos no capítulo anterior, as entrevistas e os instrumentos padronizados para a sinalização dos indicadores de sobredotação mostraram que todas as crianças e adolescentes participantes do estudo apresentavam a grande maioria dos indicadores de sobredotação elencados nos instrumentos usados. Assim, podemos concluir que todos os sujeitos apontados para o estudo face a um desempenho de excelência, seja na área acadêmica, artística ou do desporto, apresentam indicadores de sobredotação. Mas para que se feche um diagnóstico preciso de sobredotação, faz-se necessário resguardar o que estabelece a Resolução N°4/2009, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (Brasil, 2009), bem como ser uma avaliação mais global, com observação direta realizada por profissional capacitado com, no mínimo 4 a 12 meses de duração, pois os instrumentos aqui utilizados devem ser parte de um processo de identificação, complementado por múltiplas fontes de informações sobre as produções e o desempenho dos sujeitos em contextos e experiências diversificadas, possibilitando uma visão mais condizente com a realidade dos sujeitos, porque “[...] não são instrumentos estanques, mas devem ser adaptados e validados de acordo à realidade na qual forem aplicados, respeitando o referencial teórico subjacente” (Pérez & Freitas, 2016, p. 117).

Igualmente, com base numa compreensão multifacetada da sobredotação, na qual nosso estudo se norteia, os sujeitos devem ser melhor avaliados por um período longo de tempo por meio da observação sistemática de profissionais especializados em situações cotidianas de vida real, em experiências diversificadas, com base em informações coletadas em situações de ação (por exemplo, escores de testes, notas escolares, ou realizações anteriores, classificações do professor ou outras informações que sinalize os potenciais da pessoa), ou tomando registros na sala de aula regular (Renzulli, 2004, 2014). Esta diversidade atende melhor ao posicionamento teórico de Sternberg e Davidson (2005), para quem a sobredotação é desenvolvida ao longo do tempo e que ingredientes como a cultura, o ambiente, as oportunidades e a sorte contribuem para o desenvolvimento dos talentos.

Outro resultado apontado por nosso estudo é que quase todos os alunos participantes mostraram ter um conhecimento acima da média em relação ao currículo

da série/ano em que estavam matriculados (ver Tabela 9 do capítulo 4), ficando este fato mais explícito nas falas de alguns sujeitos (*S1Ac*, *S2Ac*, *S3Ac* e *S5Ac*). Destacamos que este resultado nos mostra que o alto desempenho escolar não foi uma característica apenas dos sujeitos excelentes na área acadêmica, mas também daquelas inicialmente indicadas nas áreas artística e do desporto. Em termos de características gerais da sobredotação os sujeitos analisados aprenderam precocemente a ler, têm hábitos de leitura e preferem aprender ou exercitar o seu talento sozinhos, mostrando perfeccionismo, capacidade de observação e curiosidade por assuntos incomuns ou diferentes dos interesses de seus colegas. Entretanto, quanto às características de liderança, destacaram-se a autossuficiência, cooperação, tendência a organizar o grupo e capacidade de se expressar bem e convencer os outros com os seus argumentos. No que se refere às de habilidades específicas acima da média, destacaram-se a memória, quantidade de informações sobre temas de seu interesse, vocabulário, aprendizagem mais rápida, facilidade de relacionar partes e todo, e pensamento abstrato muito desenvolvido. Quanto à criatividade, destacaram-se a curiosidade, ter muitas ideias, soluções e respostas incomuns, ser imaginativo e inventivo, ou ser questionador. No caso da característica “gostar de cumprir regras”, conforme sinalizam Pérez e Freitas (2016), os informantes respondem com os termos “raramente” (8 dos 9 casos) e apenas no caso de *S8D* a resposta foi “às vezes” (segundo estas autores, a mulher culturalmente acaba por seguir um modelo, sendo normalmente associado a elas ‘virtudes’ e ‘qualidades’ vinculadas à sensibilidade, à intuição, à dependência, à solidariedade, à compreensão e à obediência, numa busca por agradarem e serem aceitas socialmente).

No que se refere às características de comprometimento com a tarefa, destacaram-se em todos casos a dedicação de muito tempo e energia os nos assuntos e atividades do seu interesse, o não ser necessário estímulos e reforços externos para se motivarem, a persistência nas atividades e preocupação em concluir as tarefas, e o antecipar as consequências e os efeitos das ações. Especificamente no comprometimento com a tarefa, o ponto-chave é o envolvimento dos sujeitos em áreas ou atividades que sejam do seu interesse, como se aponta na literatura (Renzulli, 2004; Renzulli & Reis, 1997). Esclarecer esse fato é importante porque, a representação social que se faz das pessoas com sobredotação, principalmente por parte dos educadores, é que “quando a área de destaque não é uma das disciplinas escolares, o comprometimento com a tarefa não aparecerá ‘na escola’” (Pérez & Freitas, 2016, p. 12). Por último, a grande dedicação dos sujeitos a

aprendizagem, treinamento e realização das tarefas relacionadas com as suas áreas de interesse parece enquadrada nas teorias que explicam a excelência conseguida através da prática deliberada dos indivíduos (Ericsson, 2006; Ericsson et al., 1993).

Analisando todas as características apontadas pelos informantes em relação aos sujeitos do nosso estudo, verificamos que além de todas se enquadrarem no perfil de pessoas com sobredotação olhando a literatura brasileira (Alencar & Fleith, 2001; Guenther, 2012a; Ourofino & Guimarães, 2007; Virgolim, 2007, 2014), elas descrevem características diversas das pessoas com sobredotação no que se refere à memória, pensamento, vocabulário, criatividade ou humor, como exemplifica Sabatella (2013). Quanto a essa diversidade, Freitas, Romanowski e Costa (2012), frisam que, como todos os alunos tem necessidades educacionais individuais próprias e específicas, vão requerer uma atenção pedagógica individualizada. Neste sentido, ressaltamos que olhar cada sujeito como único, no contexto da escola, não apenas oportuniza o respeito à pessoa, à sua singularidade enquanto ser humano, como também representa a oportunidade de possibilitar uma educação baseada na equidade e que promove maior envolvimento destes alunos com as tarefas, motivação e felicidade na construção do conhecimento. Neste sentido, finalizamos com Gardner (2010) ao apontar que, quanto as propostas educacionais forem ampliadas, incluindo temas que estimulem as várias inteligências por meio de métodos de ensino que atendam às diferenças individuais, ou quando as formas de avaliação da aprendizagem forem além da linguagem e da lógica, numa perspectiva padronizada e de respostas curtas, maiores serão as possibilidades de ampliação dos saberes por meio de currículos mais significativos.

6.5. Categoria 4: Percursos para a Excelência

Esta categoria possibilita compreender peculiaridades nos processos vivenciados pelas crianças e jovens para o desenvolvimento dos seus talentos, que teve como subcategorias emergentes: (i) Estratégias Pessoais para o desenvolvimento dos talentos em nível de excelência; e, (ii) Fatores intervenientes do processo. À luz das entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa, buscamos compreender quais as estratégias pessoais e recursos utilizados por cada um deles para o desenvolvimento dos seus talentos, e que culminou no alcance da excelência.

Verifica-se com base nos dados que as estratégias e recursos utilizados pelas crianças e adolescentes estudados são congruentes, havendo uma especificidade na área do desporto que, como consequência da própria área, agregam como estratégias para o desenvolvimento da excelência a participação em competições, que servem não apenas como fator motivacional, como muitas vezes promovem a mudança de patamar para a evolução e/ou graduação de nível por mérito conquistado ao vencer competições. Já nos casos da área artística, a participação nos eventos não tem o papel de promover ou trazer mudança de patamar nesse contexto, mas de ser motivador e trazer a realização pessoal por meio do prazer gerado pela apreciação de sua arte por outros sujeitos sociais. Na área acadêmica, em nenhum dos casos estudados a participação em eventos foi utilizada como uma estratégia para o desenvolvimento dos talentos, mas gerou a mudança de patamar ou titulação em razão dos desempenhos de excelência alcançados, como foram os casos dos títulos de honra ao mérito alcançados por *S1Ac* e também no caso de *S5Art*, bem como as medalhas conquistadas por *S2Ac* (concurso nacional de astronomia), *S3Ac* (sempre alcançou os primeiros lugares nas competições/olimpíadas do Kumon), *S5Art* (1º lugar em concurso de arte cênica) e, *S6Art* (concurso literário de redação).

Em linhas gerais, as estratégias mais utilizadas para o desenvolvimento dos seus talentos estão ligadas à leitura, pesquisa para aprofundamento dos conhecimentos nas suas áreas de talento e interesses, além das habilidades e estratégias relativas às competências cognitivas de metacognição, autorregulação e criatividade. Neste sentido, ressaltamos como uma das estratégias utilizadas por todos os sujeitos, o estudo individual deliberado em relação às suas áreas de interesse. Segundo Galvão (2007b), este é um fator importante para o desenvolvimento da expertise em qualquer domínio, pois a prática deliberada envolve metacognição, isto é, capacidade para organizar o próprio conhecimento e conseguir estratégias para superar limitações. De facto, a autorregulação tem um importante papel no processo de desenvolvimento e aprendizagem, pois inclui mecanismos internos para estabelecer objetivos e controlar o próprio progresso ou para recorrer a estratégias como a monitoração, elaboração e gestão de esforço. Dessa forma, os sujeitos com uma boa capacidade de autorregulação têm uma ativa participação e controle em seu próprio processo de aprendizagem (Galvão, Perfeito, & Macedo, 2011). Compreender o desenvolvimento da expertise implica considerar que a aprendizagem e o desempenho humano são resultado de muitos fatores interativos, tais como as diferenças nas primeiras experiências de vida, rede social de apoio, aspectos motivacionais,

características de personalidade, envolvimento emocional com o conteúdo, tema ou produto a ser apreendido (Galvão et al., 2011). Estes aspetos estão presentes nos resultados descritivos das trajetórias de todos os sujeitos do nosso estudo, sendo possível destacar a relevância das relações interpessoais, da valorização e da aceitação dos pares e do educador no desenvolvimento da excelência, tanto influenciando positiva como negativamente (ver os casos *S1Ac*, *S2Ac* e *S3Ac*).

Outro fator de destaque em todos os casos foi o perfeccionismo dos sujeitos. De maneira geral essa característica foi apontada como um elemento crucial no processo de dedicação à tarefa e avanço na área do talento, mas também foi apontada como um fator negativo quando manifestado em excesso no desenvolvimento, como foi possível constatar no caso de *S2Ac* (neste caso, inclusive, verificou-se a necessidade de acompanhamento psicológico). Como afirma Paludo (2018), o perfeccionismo é uma característica muito recorrente em pessoas com sobredotação e essa característica não se constitui como um problema no desenvolvimento, mas o julgamento que o sujeito faz de si moldam seu autoconceito e sua autoestima, tendo ambos uma importante função no desenvolvimento, realização e bem-estar psicológico do sujeito. Assim, uma autoestima e um autoconceito positivos podem favorecer sua relação consigo e com o mundo, ao mesmo tempo que o contrário poderá gerar ansiedade, insegurança e depressão, interferindo diretamente no seu desenvolvimento.

As relações sociais também foram destacadas em nossos estudos como um elemento importante na trajetória de desenvolvimento dos sujeitos e, nesse sentido recorremos a Vygotsky (2005) para destacar a importância das relações sociais e da mediação oriunda dessas relações para que o sujeito se aproprie da cultura e evolua em seu desenvolvimento social, moral e intelectual. Nesse sentido, os pares têm significativa importância para a criança em idade escolar, podendo ter contributo positivo ou negativo no desenvolvimento, uma vez que quando as amizades no contexto escolar são positivas facilitam a adaptação da criança ao universo escolar, contribuindo para a aprendizagem e o bom desempenho escolar, em contrapartida, quando a relação social é escassa ou negativa, gera vulnerabilidade e insegurança, podendo favorecer o insucesso e a evasão escolar (Ourofino & Guimarães, 2007; Paludo, 2018).

Retomando os resultados do estudo, apontamos ainda como aspectos destacados no desenvolvimento do talento, a dificuldade de compreensão dos pais e educadores em relação ao desenvolvimento acima da média, resultando na dificuldade em saber como

lidar e orientar esse desenvolvimento nos diferentes contextos. Este dado alerta para a necessidade de orientação e capacitação aos pais e educadores, visto que a compreensão deles quanto ao processo de desenvolvimento dos sujeitos com sobredotação possibilitará a condução eficaz da mediação e criação de oportunidades para a promoção dos talentos. De acordo com Freeman e Guenther (2000), algumas contribuições da família para incrementar o potencial das crianças podem ser: (i) interações positivas, lúdicas e com desafios condizentes com o seu desenvolvimento em ambiente seguro; (ii) oferta de oportunidades para a aprendizagem e favorecimento de experiências diversificadas que aumentem a motivação das crianças; (iii) fornecimento de materiais pedagógicos e de instrução de alto nível e produção criativa, incluindo boas relações com a escola; (iv) possibilitando liberdade emocional e estimulando o pensamento criativo; (v) adquirindo habilidades pedagógicas para desenvolver os potenciais gerais e específicos das crianças, começando pelo próprio idioma da criança e pela cultura familiar; e, (vi) buscando desenvolver sensibilidade para os talentos de crianças muito pequenas.

No caso dos sujeitos da área do desporto, as famílias são cruciais não apenas na oferta de oportunidades como também na manutenção das condições para o desenvolvimento do talento. Nesta área é grande o desafio para se manter motivado e superar as dificuldades logísticas e financeiras associadas aos treinamentos e à participação nos campeonatos locais, nacionais e internacionais. Esse desafio é agravado pela ausência ou escassez das políticas públicas direcionadas ao investimento na área dos esportes no Brasil, à exceção do futebol, como salientado por *PS9D*. O papel motivador e de suporte fornecido pelas pessoas significativas é decisivo nos atletas de excelência. No caso *S7D*, sendo o pai e os irmãos também atletas campeões, eles derivam de modelos positivos para a busca da excelência no desempenho.

6.6. Considerações Finais

Ao longo deste capítulo realizamos a análise dos dados destacados pelos sujeitos participantes do estudo, organizados pelas quatro amplas categorias em que eles foram reunidos. Na Categoria 1, analisamos os Processos de Identificação dos Sujeitos, onde abordamos desde o processo de indicação das crianças a partir do seu talento principal, ou seja, o talento reconhecido pela pessoa que o indicou para o estudo, até os processos de identificação de seu talento, onde apontamos os caminhos vivenciados na avaliação e

desenvolvimento do seu talento. Dentre os vários aspectos analisados, apenas num caso houve a identificação formal da sobredotação, tendo a família papel principal no reconhecimento dos talentos nos demais casos.

Na Categoria 2, Suportes e Contextos de Resposta para o desenvolvimento dos Talentos, analisamos as múltiplas experiências vivenciadas pelos sujeitos nos diferentes contextos, considerando sua importância no processo de desenvolvimento dos talentos e, as ações implementadas para o desenvolvimento dos talentos. De todas os aspectos, novamente destacamos o papel essencial da família na oferta e manutenção de oportunidades para o desenvolvimento dos talentos, havendo referência nas entrevistas das crianças e adolescentes ao suporte emocional e financeiro da família ao longo desse desenvolvimento.

Na Categoria 3, Características de Sobredotação, analisamos as principais características apontadas pelas crianças e adolescentes do estudo, todos com indicadores de sobredotação. Tais características são igualmente apontadas pelas mães e educadores, ou ainda nos instrumentos de identificação da sobredotação preenchidos pelos sujeitos. Destacam-se aqui seis subcategorias de análise: Características Gerais; Liderança; Habilidades acima da média; Criatividade; e, Comprometimento com a Tarefa. Como características mais comuns apresentadas pelos sujeitos estão a autonomia, os processos metacognitivos e de autorregulação, o perfeccionismo, a dedicação de grande quantidade de horas à realização da tarefa, podendo esta dedicação ser associada à prática deliberada que, para alguns autores, é o fator decisivo para se atingir a excelência.

Na Categoria 4, Percursos para a Excelência, buscamos analisar os elementos concorrentes para o desenvolvimento dos talentos e que resultam nos desempenhos de excelência apresentados pelas crianças e adolescentes. Foram subcategorias emergentes nesta análise as Estratégias Pessoais para o desenvolvimento dos talentos em nível de excelência e os Fatores intervenientes do processo, abrindo aqui a análise ao papel de outros significativos e variáveis do contexto sempre presentes e também determinantes.

Finalizamos este capítulo de análise compreensiva e discussão dos nossos dados retomando a tese defendida neste estudo de que, para que os sujeitos possam alcançar um desempenho de excelência e o desenvolvimento dos seus talentos nas diferentes áreas, é fundamental, nas suas trajetórias de aprendizagem, desenvolvimento e realização, a confluência de variáveis tanto pessoais como contextuais. Neste sentido, importam as

características cognitivas, motivacionais e de personalidade, como se torna igualmente indispensável o papel dos sujeitos significativos, nomeadamente a família, os educadores, os colegas e demais sujeitos colaboradores. Todos estes agentes podem apoiar no reconhecimento dos talentos e, sobretudo, a criação de oportunidades para vivências estimuladoras das diferentes áreas de interesse dos sujeitos e o desenvolvimento de suas habilidades e competências. Os nossos dados, em sintonia com a literatura, afirmam essa confluência de variáveis pessoais e contextuais, sobretudo dos outros significativos, apesar de que nem sempre a contribuição dos colegas concorreu de forma positiva ou tão relevante para o desenvolvimento dos talentos dos sujeitos aqui estudados.

CONCLUSÃO

Tendo em vista que o presente estudo se propôs investigar os percursos de desenvolvimento dos talentos na infância em razão da excelência alcançada em seus desempenhos em diferentes áreas, tornou-se importante conhecer as percepções das criança e adolescentes, enquanto autores das suas próprias histórias, assim como de seus pais e educadores, enquanto agentes fundamentais de suporte nos processos conducentes à expressão da excelência. Nesta conclusão retomamos alguns conceitos-chave abordados ao longo da tese, tomando a literatura e os nossos próprios dados, tecendo algumas reflexões finais sobre questões teóricas e empíricas desta tese.

Historicamente verifica-se que a humanidade demonstra interesse na expressão extraordinária dos talentos humanos, nomeadamente por proporcionar contribuições significativas à evolução da sociedade. Neste sentido, várias ciências ou áreas de conhecimento se interrogam e estudam o fenômeno das altas capacidades ou desempenho superior de alguns indivíduos. Por essa razão o presente estudo justificou-se pela compreensão da singularidade de cada sujeito e dos processos conducentes ao desenvolvimento dos seus talentos, procurando destascar as variáveis pessoais, contextuais e os suportes sociais que mais possam contribuir para desenvolvimento dos talentos e a sua expressão em desempenhos excelentes.

Constata-se que uma das dificuldades mais recorrentes na área da sobredotação refere-se à insuficiente atenção à sinalização precoce dos educandos talentosos, visando o seu desenvolvimento. Essa dificuldade se mostrou muito real no contexto das escolas, da rede pública e privada da cidade de Manaus (Amazonas/Brasil), quando buscamos a indicação de crianças e adolescentes avaliados como sobredotados nas áreas acadêmica, do esporte e das artes, para compor o *corpus* deste estudo e, fomos informados, pelos gestores e professores, atuando nas escolas regulares e na modalidade de educação especial, da inexistência de educandos identificados com este perfil. Isso aponta para uma invisibilidade desses sujeitos nas salas de aulas à luz da percepção dos educadores e, conseqüentemente, para os serviços de atendimento educacional especializado e demais políticas públicas visando o desenvolvimento dos talentos humanos.

A revisão de literatura desse estudo e as práticas desenvolvidas na rede pública de ensino no Amazonas nos possibilitam afirmar que, em boa medida, a dificuldade na

identificação destes educandos por parte dos sistemas educativos está associada a incipiente divulgação científica e ao incipiente investimento na formação dos educadores na área da sobredotação e da excelência. Por outro lado, não havendo respostas educativas organizadas, implementadas pelos sistemas de ensino e conhecidas pela sociedade, a identificação se fragiliza, pois o diagnóstico sem o foco na intervenção apenas serve para rotular as crianças e, frequentemente, mais dificultam do que contribuem para o seu desenvolvimento.

A falta desta sinalização evidenciou-se novamente no estudo quando, no processo de análise dos dados, se comprovou que apenas uma das crianças participantes havia passado pelo processo de avaliação formal para a identificação da sobredotação, aliás também neste caso essa identificação não garantiu a frequência de programas para o desenvolvimento dos talentos. Nos demais casos, o reconhecimento de habilidades diferenciadas foi realizado pelos pais, que mesmo sem ter conhecimentos específicos sobre a área, geraram oportunidades para o desenvolvimento dos talentos de seus filhos por meio da inclusão deles em programas e serviços (públicos e particulares) disponíveis na sociedade amazonense para o desenvolvimento das áreas específicas de interesses de seus filhos. Entretanto, esses programas e serviços não estão articulados aos sistemas de ensino. Nesta linha, sente-se a necessidade de os sistemas de ensino promoverem políticas e práticas sistemáticas para a identificação da sobredotação apoiada na real possibilidade de criação das oportunidades para o desenvolvimento dos talentos com foco na excelência. Caso contrário, não apenas os talentos podem deixar de ser desenvolvidos, como as experiências nos contextos educacionais podem ser desestimuladoras e geradoras de baixos níveis de realização não esperados (*underachievers*).

Considerando o exposto, foi muito importante compreender por meio do estudo: (i) o que fez a diferença em cada percurso/trajetória de vida dos sujeitos para o desenvolvimento do talento; (ii) como ocorreu o reconhecimento do talento dos sujeitos para que houvesse a busca de oportunidades para o seu desenvolvimentos em níveis de excelência; (iii) qual a influência/contribuição dos contextos em que os sujeitos estão inseridos para o alcance do desenvolvimento dos talentos e do desempenho de excelência; e, (iv) qual o papel dos sujeitos significativos para a esse desenvolvimento, nomeadamente a família, a escola, os educadores e os colegas. Responder a estas questões estruturou os objetivos do presente estudo.

Ideias centrais da parte teórica da tese

Para o desenvolvimento do estudo e alcance dos objetivos, investimos em três capítulos teóricos na construção da tese. No primeiro capítulo objetivamos compreender a sobredotação e a evolução deste fenômeno ao longo da história. Os contributos científicos ocorreram já no século XIX, associando-se a sobredotação à elevada inteligência, avaliada através dos testes de QI. Esta perspectiva afirmou-se na primeira metade do século XX a partir dos estudos de Terman nos Estados Unidos. Contudo, em meados desse século, emergiram perspectivas ou olhares multidimensionais da inteligência e da sobredotação. Autores devidamente referenciados nos nossos capítulos teóricos, como Renzulli, Gagné, Sternberg e Gardner, contribuíram para uma leitura multidimensional da sobredotação não a confinando à inteligência, ao mesmo tempo que diversificam o constructo de “inteligência” assumindo-a associada às experiências socioculturais dos indivíduos e incluindo competências cognitivas que não apenas o raciocínio abstracto. A partir desta perspectiva não há como conceber a avaliação da inteligência por meio de uma única fonte de informação da capacidade intelectual, a exemplo dos testes padronizados de inteligência, extraponando essa mesma dificuldade para a avaliação da sobredotação. Como referimos, no Brasil, *locus* deste estudo empírico, as políticas públicas educacionais concebem a sobredotação mais apoiadas na perspectiva dos estudos de Joseph Renzulli, que se pauta na perspectiva multidimensional e que define os comportamentos de sobredotação na interação de três variáveis interrelacionadas: a *capacidade acima da média* (inteligência), os *altos níveis de compromisso com as tarefas* (motivação) e os *altos níveis de criatividade* (originalidade).

Face à multidimensionalidade do constructo, a avaliação da sobredotação deve alargar as variáveis psicológicas consideradas, incluindo as capacidades cognitivas, a criatividade, a motivação e a personalidade. Por outro lado, incluindo características psicológicas e comportamentos manifestos, a sua avaliação deve considerar uma diversidade de fontes de informação, nomeadamente a sinalização pelos educadores, pelos familiares, pelos pares e pelos próprios sujeitos (autonomeação), para além da utilização dos testes padronizados, produções, portfólios e outras fontes de informações das produções relevantes. Convém destacar que a identificação da sobredotação precisa ser feita ao longo do tempo, acompanhando os processos desenvolvimentais do indivíduo, podendo a avaliação acompanhar a implementação de medidas de enriquecimento.

No que se refere ao desenvolvimento dos talentos tendo em vista o atingir da excelência, é essencial considerar que tal desenvolvimento decorre da confluência dos fatores pessoais e fatores ambientais. Importa, neste processo, implicar a escola e os seus professores, reconhecendo a relevância do sistema educativo no desenvolvimento e realização do potencial humano. A par das medidas da aceleração e do enriquecimento, importa que as escolas implementem medidas de *flexibilização curricular* e de *monitoria ou mentoria*, enriquecimento intra e extracurricular assentes nas aprendizagens escolares.

Em relação a atingir e a manutenção de níveis de excelência na realização, no terceiro capítulo teórico identificamos os autores que vinculam tal excelência à sobredotação, enfatizando as características psicológicas dos sujeitos, e os autores que defendem ser a excelência decorrente da prática deliberada. Em ambos os posicionamentos, podemos reconhecer que as variáveis pessoais e contextuais são necessárias ao desenvolvimento dos talentos e da excelência. Especificamente, em relação às variáveis pessoais, podemos mencionar as características de personalidade, processos cognitivos, metacognitivos, motivacionais e afetivos associados à prática e ao rendimento em qualquer domínio de realização; relativamente às variáveis contextuais, podemos destacar o contributo de pessoas significativas e o benefício de oportunidades diversificadas, sistemáticas e enriquecedoras promovidas pelos contextos educativos e de desenvolvimento dos seus talentos.

Ideias centrais do estudo empírico

Tomando os dados do nosso estudo empírico, uma das primeiras conclusões prende-se com a invisibilidade dos comportamentos de sobredotação dos alunos na escola em consequência da inexistência de medidas para identificação e avaliação dos talentos pelo sistema de ensino, escolas e professores. Para além desta ausência, alguns dos sujeitos experienciam situações de exclusão e discriminação com impacto negativo na sua autoestima e autoconceito. De notar que a par da incompreensão dos seus pares, alguns alunos mencionam tal atitude por parte de alguns educadores em virtude de subdesempenhos, desmotivação e tédio face às tarefas rotineiras em sala de aula. Por outro lado, alguns educadores manifestaram a crença de que o alto desempenho alcançado por estes alunos era reflexo da alta cobrança familiar em relação aos estudos, e não fruto das suas características de personalidade e capacidades cognitivas e de aprendizagem. Em

síntese e tomando todos os nossos casos de excelência na área acadêmica, a escola não apenas negligenciou os processos de identificação e desenvolvimento dos talentos, como resistiu ao reconhecimento dos comportamentos de sobredotação manifestos pelos participantes. Assim, é inegável que o sentimento de não pertença dos sujeitos nos contextos aos quais fazem parte, gera, inevitavelmente, efeitos negativos de estresse e sofrimento, assim como vivências e sentimentos de exclusão.

Uma segunda conclusão é que todos estes alunos manifestaram alguma precocidade nas suas aprendizagens e desenvolvimento. Esta situação, reconhecida pelos pais, pode traduzir-se em alguma *assincronia* desenvolvimental, por exemplo os casos *S1Ac* e *S3Ac* evidenciam amplo desenvolvimento intelectual em detrimento do desenvolvimento psicomotor. Destaca-se ainda que todas as crianças/jovens da área acadêmica foram também reconhecidas pelos sujeitos significativos por seus talentos na área artística, assim como as crianças/jovens das áreas artística e do desporto foram reconhecidas seus altos desempenhos na área acadêmica. Interessante notar que estes sujeitos, face à ausência de respostas e apoios, entram em processos de *autodidatismo* procurando vias próprias de desenvolvimento dos seus talentos. Esta situação não significa que os sujeitos se autovaliem como sobredotados ou talentosos, mesmo que os pais tenham essa percepção de altas capacidades nos filhos. Normalmente os participantes atribuíam os seus desempenhos acima da média à sua dedicação e esforço para a realização das tarefas, assim como à paixão pelas suas áreas de interesse.

Uma terceira conclusão do nosso estudo é que a excelência emerge na confluência de variáveis pessoais e ambientais, destacando-se aqui a contribuição dos sujeitos significativos. Ficou notória a participação da família na promoção das oportunidades para esse desenvolvimento. Assim pode-se concluir que as pessoas significativas e os diferentes contextos com os quais os sujeitos interagem podem ser geradores ou inibidores de oportunidades para o desenvolvimento dos seus talentos, sejam eles latentes ou identificados. Nesta linha, o desenvolvimento destes sujeitos tendo em vista a excelência requer uma comunicação efetiva e colaborativa entre família e escola. Esta colaboração faz emergir mais facilmente a flexibilização curricular ou a sua diferenciação em prol de um currículo enriquecedor ou promotor de experiências que desenvolvam os talentos. Ficou também patente que algumas das dificuldades dos pais em lidar com a sobredotação e talentos dos filhos decorre da falta de respostas na comunidade para atender às suas necessidades específicas.

Por último, todas as crianças e adolescentes participantes do estudo apresentaram comportamentos de sobredotação, conforme os instrumentos respondidos pelos informantes, nomeadamente pais, educadores e os próprios. O estudo não buscou uma identificação formal da sobredotação, mas um reconhecimento preliminar das características e comportamentos indicadores de sobredotação. Assim, uma das características marcantes de todos os participantes foi o alto desempenho escolar, demonstrando também a preferência por aprender sozinhos, perfeccionismo, alta capacidade de observação e curiosidade por assuntos incomuns ou diferentes dos interesses de seus colegas. Igualmente estão presentes processos metacognitivos e bastante tempo dedicado às tarefas associadas aos seus talentos.

Limitações do estudo e futuros desenvolvimentos

O estudo aqui desenvolvido trouxe em seu bojo algumas limitações que precisam ser destacadas. Em primeiro lugar, considerando a faixa etária dos participantes, houve maior investimento na análise do desenvolvimento da excelência na perspectiva da sobredotação e da expertise ou perícia, focando pouco na análise mais relativa à perspectiva da sabedoria. Em segundo lugar, realizamos um estudo transversal e julgamos haver a necessidade de, nesta área, se realizar um acompanhamento mais longitudinal ou com observações direta sistemática dos processos de desenvolvimento dos talentos nos contextos educativos, por exemplo comparando o avanço do talento a médio e a longo prazo em função dos apoios recebidos.

Uma outra limitação foi a menor incidência nas práticas educativas no seio da escola, em boa medida pela insuficiente mobilização das escolas e dos professores para esta temática. Em estudos futuros é importante ver como os currículos escolares podem ou não promover o desenvolvimento dos talentos na escola regular. Igualmente fará sentido um aprofundamento dos eventuais atendimentos educacionais específicos para o desenvolvimento dos talentos e da excelência no Amazonas e no Brasil, pois importaria confirmar a sua inexistência à luz do nosso levantamento.

Por último, com mais recursos, seria interessante aumentar o número de casos analisados e alargar as faixas etárias consideradas. Conclusões mais consistentes poderiam obter-se através desse maior número de participantes. Por outro lado, seria interessante acautelar formação prévia dos professores na área pois o seu contributo na

identificação destes casos poderia ser diferente e mais positivo após alguma sensibilização na área da sobredotação.

Implicações para a prática educativa

Ao longo de nosso trabalho fomos destacando o papel decisivo da escola no desenvolvimento das capacidades e dos talentos dos seus alunos, também dos seus alunos com características de sobredotação e mais talentosos. Por exemplo, num dos casos analisados, a escola integral fez a diferença nas experiências educacionais includentes e promotoras do desenvolvimento dessa aluna. Por norma, estes alunos sentem-me mais integrados e valorizados quando o currículo é diversificado, o ensino é baseado na resolução de problemas e se atende aos seus interesses e necessidades. Isso nos leva a defender que a educação integral, por meio do olhar diferenciado para o sujeito aprendente como central e protagonista no processo de ensino-aprendizagem, é o caminho mais significativo para o desenvolvimento das potencialidades dos alunos, aliás de todos os alunos com ou sem capacidades acima da média.

Em linhas gerais, quando nos reportamos a uma educação diferenciada estamos focalizando numa proposta educacional que valorize e respeite a diferença, que contemple diariamente as necessidades singulares dos sujeitos aprendentes, e que implementa práticas educativas adequadas às características e necessidades de cada criança, tendo como objetivo a estimulação das suas potencialidades. Para tanto, é inegável que os sistemas de ensino precisam romper com as práticas e perspectivas educacionais que nivelam todos os sujeitos aprendentes como iguais, que buscam colocar todos em uma média padrão. Sem esse rompimento, não haverá inclusão socioeducativa e, muito menos, o assegurar uma igualdade de oportunidades condizentes com as suas necessidades educativa.

Para que a escola possa realmente ser inclusiva é preciso que todos compreendam que os seres humanos são inerentemente diferentes e, portanto, portadores da sua individualidade. Compreendendo isso, especificamente no que concerne à sobredotação e a excelência humana, alguns aspectos merecem destaque em razão da sua escassez ou inexistência nos contextos socioeducativos e políticas públicas: (i) repensar os tempos, espaços e currículos da escola colocando-os ao serviço

do desenvolvimento dos talentos humanos; (ii) formar os professores para a implementação, monitorização e avaliação da eficácia de medidas educativas de atenção às necessidades educacionais das pessoas com sobredotação; (iii) implementar programas de ensino que atendam às múltiplas inteligências, por exemplo valorizando as áreas artísticas e desportivas, e não apenas as académicas; (iv) apoiar as famílias para que reúnam os meios necessários à permanência e participação dos filhos nas atividades de desenvolvimento dos seus talentos; e (v) disseminar os saberes científicos construídos na temática da sobredotação e excelência humana, desmistificando estereótipos que interferem diretamente no reconhecimento desses sujeitos e, conseqüentemente, no seu acesso a contextos que desenvolvam os seus talentos.

Ressaltamos que em sintonia com a literatura, os dados empíricos confirmam a tese defendida neste estudo de que, para que os sujeitos alcancem o desenvolvimento dos seus talentos nas diferentes áreas e um desempenho de excelência, é fundamental, nas suas trajetórias de aprendizagem, desenvolvimento e realização, a confluência de variáveis pessoais e contextuais, importando as características cognitivas, motivacionais e de personalidade, sendo igualmente indispensável o papel dos sujeitos significativos e de ambientes criadores de oportunidades. Em síntese, o reconhecimento do talento, o suporte dos sujeitos significativos, nomeadamente a família e os educadores, e as oportunidades possibilitam a confluência das variáveis pessoais e contextuais no desenvolvimento dos talentos e a excelência.

A finalizar, importa destacar que os espaços educacionais precisam de ser, para além de inclusivos, respeitadores da diferença e valorizadores da diversidade, precisam de promover a liberdade do pensamento, a criatividade, a curiosidade, a autoria do conhecimento, a resolução de problemas ou a inovação, nomeadamente quando os alunos possuem recursos próprios para avançarem nas suas aprendizagens. Em síntese, é deixar de ser a escola que só aceita as respostas prontas construídas por outros, para ser a escola das perguntas, da investigação, da produção de saberes inovadores e criativos, servindo os seus alunos, as famílias e, também, o social coletivo. Precisa ser a escola que dá asas, estimula a coragem em inovar e transformar os saberes em prol do coletivo, precisa ser o espaço que investe no capital humano e social. Nessa escola inclusiva e focada na equidade, o lema deve ser *nenhum a menos*, ou seja, o investimento no potencial humano deve ser democratizado para todos.

REFERÊNCIAS

- Acereda, A., & Sastre, S. (1998). *La superdotación*. Madrid: Sintese Psicologia.
- Ackerman, P. L. (1996). A theory of adult intellectual development: Process, personality, interests and knowledge. *Intelligence*, 22, 227–257.
- Ackerman, P. L. (2007). New developments in understanding skilled performance. *Current Directions in Psychological Research*, 16, 235–239.
- Alcon, M. C. G. (2005). *El niño superdotado, fundamentos teóricos y psicoeducativos*. Badajoz: Abedecario.
- Alencar, C. (2012). Educação no Brasil: Um breve olhar sobre nosso lugar. In P. Gentili, & C. Alencar (Eds.), *Educar na esperança em tempos de desencanto* (pp. 45–64). Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes.
- Alencar, E. M. L. S. (2007). Indivíduos com Altas Habilidades/Superdotação: Clarificando conceitos, desfazendo ideias errôneas. In D. S. Fleith (Eds.), *Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação* (Vol.1: Orientação a professores, pp. 13–23). Brasília: MEC/SEESP.
- Alencar, E. M. L. S., & Fleith, D. S. (2006). A atenção ao aluno que se destaca por um potencial superior. *Cadernos de Educação Especial*, 27, 1-5.
- Alencar, E. S., & Fleith, D. S. (2001). *Superdotados: determinantes, educação e ajustamento* (2ª ed.). São Paulo: EPU.
- Almeida, L. S. (1994). *Inteligência: Definição e medida* (1ª ed.). Aveiro: CIDInE.
- Almeida, L. S., & Araújo, A. (2014). *Aprendizagem e sucesso escolar: Variáveis pessoais dos alunos*. Braga: ADIPSIEDUC.
- Almeida, L. S., & Oliveira, E. P. (2000). Os professores na identificação dos alunos sobredotados. In L. S. Almeida, E. P. Oliveira, & A. S. Melo (Orgs.), *Alunos sobredotados: Contributos para a sua identificação e apoio* (pp. 83–98). Braga: ANEIS.
- Almeida, L. S., & Rocha, A. (2018). Sobredotação: Uma responsabilidade coletiva! In L. S. Almeida, & A. Rocha (Coord.), *Uma responsabilidade coletiva! Sobredotação* (pp. 17–22). Porto: CERPSI.

- Almeida, L. S., & Wechsler, S. M. (2015). Excelência profissional: a convergência necessária de variáveis psicológicas. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 32, 767–775.
- Almeida, L. S., Fleith, D. S., & Oliveira, E. P. (2013). *Sobredotação: Respostas educativas*. Braga: ADIPSIEDUC.
- Almeida, M. E. B. (2018). Apresentação. In L. Bacich, & J. Moran (Org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: Uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso.
- Almeida, M. E. B., & Valente, J. A. *Tecnologias e currículo: Trajetórias convergentes ou divergentes?* São Paulo: Paulus.
- Almeida, S. P. (2005). *Aula 10: Dicas, estratégia, gestão e sucesso para o professor profissional*. São Paulo, SP: Marketing Editorial.
- Alves, R. (2008). *Por uma educação romântica*. Campinas: Papirus.
- Amabile, T. M., & Mueller, J. S. (2008). Studying creativity, its processes, and its antecedents: An exploration of the Componential Theory of Creativity. In J. Zhou, & C. E. Shalley (Eds.), *Handbook of Organizational Creativity* (pp. 33–64). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Anastasiou, L. (1998). *Metodologia do Ensino Superior: Da prática docente a uma possível teoria pedagógica* (1ª ed.). Curitiba/Paraná: IBPEX Editora.
- Andrés, A. (2010). *Educação de Alunos Superdotados/Altas Habilidades: Legislação e normas nacionais e legislação internacional*. Brasília, DF: Câmara dos Deputados.
- Antipoff, H. (1992). *Educação do bem-dotado – Coletâneas das obras escritas por Helena Antipoff* (Vol. V). Belo Horizonte: CDPHA.
- Antunes, A. (2008). *O apoio psico-educativo a alunos com altas habilidades: Um programa de enriquecimento numa escola inclusiva* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Antunes, C. (2014). *Na sala de aula* (3ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

- Aranha, M. S. F. (2004). *Referenciais para construção de sistemas educacionais inclusivos: A fundamentação filosófica, a história, a formalização*. Brasília, DF: SEESP: MEC.
- Araújo, L. S. (2010). *Excelência em contextos de realização: Na busca da convergência de factores cognitivos, motivacionais e de personalidade* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Araújo, L. S., Cruz, J. F. A., & Almeida, L. S. (2011). A entrevista no estudo da excelência: Uma proposta. *Psychologica*, 52(1), 253–280.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Nova York: Holt, Rinehart and Winston Inc.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1978). *Educational psychology: A cognitive view* (2nd ed.). New York: Holt Rinehart and Winston.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Org.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 1–45). Melbourne: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman & Company.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Barnett, L. B., & Gilheany, S. (1996). The CTY Talent Search: International applicability and practice in Ireland. *High Ability Studies*, 7(2), 179–190.
- Baumeister, R. F., Vohs, K. D., & Tice, D. M. (2007). The strength model of self-control. *Current Directions in Psychological Science*, 16(6), 351–355.
- Bender, W. N. (2015). *Aprendizagem baseada em projetos: Educação diferenciada para o século XXI*. Porto Alegre: Penso.
- Benito, Y. (2003). La identificación: Procedimiento e instrumentos. In J. A. Alonso, J. Renzulli, & Y. Benito (Coords.), *Manual internacional de superdotados: Manual para profesores y padres* (pp. 32–70). Madrid: Editorial EOS.
- Bergmann, J. (2018). *Aprendizagem invertida para resolver o problema do dever de casa*. Porto Alegre: Penso.

- Bermejo, M. R., Ruiz-Melero, M. J., Esparza, J., Ferrando, M., & Pons, R. (2016). A new measurement of scientific creativity: The study of its psychometric properties. *Annals of Psychology*, 32(3), 652–661.
doi:10.6018/analesps.32.3.259411
- Bermejo, R., & Ruiz-Melero, M. J. (2017). Los desafios de la investigación sobre la especificidade o generalidade de la criatividade. In L. S. Almeida (Org.), *Criatividade e pensamento crítico: Conceito, avaliação e desenvolvimento* (pp. 19–44). Porto: CERPSI.
- Beyer, H. O. (2005). *Inclusão e Avaliação na Escola: de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Mediação.
- Bloom, B. S. (Ed.). (1985). *Developing talent in young people*. New York: Ballantine.
- Borland, J. H. (2005). Gifted education without gifted children: The case for no conception of giftedness. In R. J. Sternberg, J. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (2nd ed., pp. 1–19). Cambridge: Cambridge University Press.
- Brasil. (1961). *Lei 4024*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura.
- Brasil. (1971). *Lei 5.692*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura.
- Brasil. (1988). *Constituição Federal do Brasil*. Brasília: Senado Federal.
- Brasil. (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente, Câmara dos Deputados. Lei 8.069* de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF.
- Brasil. (1994a). *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE.
- Brasil. (1994b). *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial.
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394*. Brasília: Conselho Nacional de Educação.
- Brasil. (2001). *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC/SEESP.
- Brasil. (2003). *Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção das escolas inclusivas* (2ed.) Brasília: MEC, Seesp. 96p. (Série: Saberes e Práticas da Inclusão).

- Brasil. (2006a). *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação* (2ª ed.). Coordenação geral SEESP/MEC. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial. (Série: Saberes e práticas da inclusão).
- Brasil. (2006b). *Núcleos de atividades de altas habilidades/superdotação*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial.
- Brasil. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SECADI.
- Brasil. (2009). *Resolução CNE/CEB 4/2009*. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17.
- Brasil. (2012). *Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012*. Brasília, Diário Oficial da União.
- Brasil. (2013). *Lei 12.796/2013*. Brasília: Presidência da República/Casa Civil.
- Brasil. (2015). *Lei 13.234/2015*. Brasília: Presidência da República/Casa Civil.
- Brasil. INEP. (2014). *Censo Escolar, 2013*.
- Brasil. INEP. (2016). *Censo Escolar, 2013*.
- Brofenbrenner, U. (2011). *Bioecologia do desenvolvimento humano: Tornando os seres humanos mais humanos*. Porto Alegre: Artmed.
- Bruner, J. (2001). *A Cultura da Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Buffa, E., Arroyo, M., & Nossella, P. (2000). *Educação e cidadania: Quem educa o cidadão?* (8ª ed., Vol. 19). São Paulo: Cortez.
- Carroll, J. B. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies*. New York: Cambridge University Press.
- Carvalho, R. E. (2004). *Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"*. Porto Alegre: Mediação.
- Carvalho, R. E. (2008). *Escola Inclusiva: A reorganização do trabalho pedagógico*. Porto Alegre: Mediação.
- Cattell, R. B. (1987). *Intelligence: Its structure, growth and action*. Amsterdam: Elsevier.

- Chagas, J. F., Maia-Pinto, R. R., & Pereira, V. L. P. (2007). Modelo de Enriquecimento Escolar. In D. S. Fleith (Org), *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação* (Vol 2: Atividades de Estimulação de Alunos, pp. 55–80). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Chan, D. W. (2003). Dimensions of emotional intelligence and their relationships with social coping among gifted adolescents in Hong Kong. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(6), 409–418.
- Chizzotti, A. (2017). *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais* (12ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Clark, B. (1998). Otimização do aprendizado: Identificação, planejamento e recursos para jovens superdotados e talentosos. *Anais do Congresso Internacional sobre Superdotação*. Brasília.
- Colangelo, N., & Davis G. A. (1997). Introduction and overview. In N. Colangelo, & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education* (2nd ed., pp. 3–9). Boston: Allyn & Bacon.
- Coleman, L. J., Guo, A., & Dabbs, C. S. (2007). The state of qualitative research in gifted education as published in American journals: An analysis and critique. *Gifted Child Quarterly*, 51(1), 51–63.
- Costa-Lobo, C., Ribeiro, A., Stoltz, T., Coimbra, D., & Vázquez-Justo, E. (2018). Intervenção psicológica no talento: Resultados de revisão sistemática quantitativa de uma década de literatura. *Diálogos possíveis*, 17(1), 26–57.
- Côté, J. (1999). The influence of the family in the development of talent in sport. *The Sport Psychologist*, 13, 395–417.
- Cox, J., Daniel, N., & Boston, B. (1985). *Educating able learners*. Austin: University of Texas Press.
- Cramond, B. (1996). Gifted and Talented. In J. W. Wood, & A. M. Lazzari (Eds.), *Exceeding the boundaries: Understanding exceptional lives* (pp. 74–114). New York: Harcourt Brace.

- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Collins Publishers.
- Csikszentmihalyi, M. (2014). *Flow and the foundations of positive psychology: The collected works of Mihaly Csikszentmihalyi*. Dordrecht: Springer.
- Cupertino, C. M. B. (Org.). (2008). *Um olhar para as altas habilidades: Construindo caminhos*. São Paulo: FDE.
- Dabrowski, K. (1964). *Positive Disintegration*. London: Little Brown.
- Dallari, D. A. (1998). *Direitos humanos e cidadania*. São Paulo: Moderna.
- Davis, G. A, Rimm, S. B., & Siegle, D. (2010). *Education of the gifted and talent* (6th ed.). Boston: Pearson/Prentice Hall.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.
- Declaração Universal dos Direitos Humanos. (2015). *Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris*. 10 dez. 1948. Disponível em: Acesso em: 26 jun.
- Delors, J. (Org.) (2012). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI* (7ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Delou, C. M. C. (2001). *Sucesso e fracasso escolar de alunos considerados superdotados: Um estudo sobre a trajetória escolar de alunos que receberam atendimento em salas de recursos de escolas da rede pública de ensino* (Tese de Doutorado não publicada). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Delou, C. M. C. (2007). Educação do Aluno com altas habilidades/superdotação: Legislação e Políticas Educacionais para a Inclusão. In D. S. Fleith (Org.). *A Construção de práticas educacionais para alunos com Altas Habilidades /Superdotação* (Vol. 1: Orientação a Professores, pp. 25–39). Brasília, DF: MEC/SEESP.
- Delou, C. M. C. (2012). O Atendimento Educacional Especializado para alunos com Altas Habilidades/Superdotação no Ensino Superior: Possibilidades e desafios. In

- L. C. Moreira, & T. Stoltz (Coord.), *Altas Habilidades/Superdotação, Talento, Dotação e Educação* (pp. 129–153). Curitiba: Juruá.
- Dweck, C. (2017). *Mindset: A nova psicologia do sucesso*. Rio de Janeiro, RJ: Objetiva.
- Ericsson, K. A. (2005). Recent advances in the expertise research: A commentary on the contributions to the special issue. *Applied Cognitive Psychology, 19*, 233–241.
- Ericsson, K. A. (Ed.). (1996). *The road to excellence: The acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports and games*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ericsson, K. A., & Lehmann, A. C. (1996). Expert and exceptional performance: Evidence of maximal adaptation to task constraints. *Annual Review of Psychology, 47*, 273–305.
- Ericsson, K. A., & Smith, J. (1991). Prospects and limits of the empirical study of expertise: An introduction. In K. A. Ericsson, & J. Smith (Eds.), *Toward a General Theory of Expertise. Prospects and limits* (pp. 1–38). New York: Cambridge University Press.
- Ericsson, K. A., & Ward, P. (2007). Capturing the naturally occurring superior performance of experts in the laboratory. Toward a science of expert and exceptional performance. *Current Directions in Psychological Science, 16*(6), 346–350.
- Ericsson, K. A., Nandagopal, K., & Roring, R. (2009). An expert performance approach to the study of giftedness. In L. Shavinina (Ed.), *International Handbook on Giftedness* (pp. 129–153). Netherlands: Springer.
- Ericsson, K. A., Roring, R., & Nandagopal, K. (2007). Giftedness and evidence for reproducibly superior performance: An account based on the expert-performance framework. *High Abilities Studies, 18*(1), 3–56.
- Feldhusen, J. F. (1998). Identification and assessment of talented learners. In J. Van TasselBaska (Org.), *Excellence in educating: Gifted and talented learners* (pp. 193–201). Denver, CO: Love.
- Feldhusen, J. F. (2001). Talent development in gifted education. Eric Digest, ED-99-CO0026. Disponível em <https://eric.ed.gov/?id=ED455657>

- Feldhusen, J. F. (2005). Giftedness, talent, expertise, and creative achievement. In R. J. Sternberg, & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 327–342). New York: Cambridge University Press.
- Feldhusen, J. F., & Wood, B. K. (1997). Developing growth plans for gifted students. *Gifted Child Today*, 20(6), 24–28.
- Feldhusen, J. F., Asher, J. W., & Hoover, S. M. (1984). Problems in the identification of giftedness, talent or ability. *Gifted Child Quarterly*, 28(4), 149–151.
- Ferreira, A. B. H. (2004). *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa* (3ª ed.). Curitiba: Editora Positivo.
- Fleith, D. S. (2006). Criatividade e altas habilidades/superdotação. *Revista Educação Especial*, 28, 1–5.
- Fleith, D. S. (2018). Identificação e avaliação de alunos superdotados: Reflexões e recomendações. In L. S. Almeida, & A. Rocha (Coord.), *Uma responsabilidade coletiva! Sobredotação* (pp. 79–103). Porto: CERPSI.
- Fleith, D. S., & Alencar, E.M.L.S. (Orgs.). (2007). *Desenvolvimento de Talentos e Altas Habilidades – Orientação a pais e professores*. Porto Alegre: Artmed.
- Fleith, D., & Morais, M. F. (2017). Desenvolvimento e promoção da criatividade. In L. S. Almeida (Org.), *Criatividade e pensamento crítico: conceito, avaliação e desenvolvimento* (pp. 45–73). Braga: CERPSI.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1984). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21, 219–239.
- Freeman, J. (1991). *Gifted children growing up*. London: Cassell Educational.
- Freeman, J., & Guenther, Z. C. (2000). *Educando os mais capazes: Idéias e ações comprovadas*. São Paulo: EPU.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários a prática educativa* (25ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, S. N. & Pérez, S. G. P. B. (2012). *Altas Habilidades/Superdotação: Atendimento especializado* (2ª ed.). Marília: ABPEE.

- Freitas, S. N., & Rech, A. J. D. (2015). Atividades de enriquecimento escolar como estratégia para contribuir com a inclusão escolar dos alunos com altas habilidades/superdotação. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23, 1–17.
- Freitas, S. N., Romanowski, C. L., & Costa, L. (2012). Alunos com Altas Habilidades/Superdotação no Contexto da Educação Especial. In L. C. Moreira, & T. Stoltz (Eds.), *Altas Habilidades/Superdotação. Talento, Dotação e Educação* (pp. 237–250). Curitiba: Juruá.
- Gadotti, M. (2007). Novas perspectivas para a educação no século XXI: A práxis transformadora e a futuridade histórica. In 19º Congresso Nacional da Associação de Educação Católica. A práxis impregnada de amor - Por uma educação católica, inédita e viável (pp. 11–14). Brasília: Associação de Educação Católica do Brasil.
- Gagné, F. (2009). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15, 119-147.
- Gagné, F. (2018). Desenvolvimento do talento acadêmico: MDDT – princípios de base e melhoras práticas. In L. S. Almeida, & A. Rocha (Coord.), *Uma responsabilidade coletiva! Sobredotação* (pp. 17–22). Porto: CERPSI.
- Gagné, F. (2007). Ten Commandments for academic talent development. *Gifted Child Quarterly*, 51(2), 93–118.
- Gagné, F. (2009). Building gifts into talents: Detailed overview of the DMGT 2.0. In B. MacFarlane, & T. Stambaugh, (Eds.), *Leading change in gifted education: The festschrift of Dr. Joyce VanTassel-Baska* (pp. 61–80). Waco, TX: Prufrock Press.
- Gagné, F. (2010). Motivation within the DMGT 2.0 framework. *High Ability Studies*, 21(2), 81-99.
- Gagné, F. (2018). Desenvolvendo talento acadêmico: MDDT – princípios de base e melhores práticas. In L. S. Almeida & A. Rocha (Coord.), *Uma responsabilidade coletiva! Sobredotação* (pp. 197–225). Porto: CERPSI.
- Gagné, F., & Guenther, Z. C. (2010). O DMGT 2.0 de François Gagné: Construindo talentos a partir da dotação. *Sobredotação*, 11, 7–23.
- Galvão, A., Perfeito, C., & Macedo, R. (2011). Desenvolvimento de *expertise*: Um estudo de caso. *Revista Diálogo Educacional*, 1(34), 1015–1033.

- Gama, M. C. S. S. (2006). *Educação de superdotados: Teoria e prática*. São Paulo: EPU.
- Gama, M. C. S. S. (2013). Superdotação: Problema ou riqueza nacional? In D. Fleith, & E. S. Alencar (Orgs.), *Superdotados: Trajetórias de Desenvolvimento e Realizações* (1ª ed., pp. 175–192). Curitiba: Juruá Editora.
- Gama, M. C. S. S. (2014). Superdotação e Currículo. In A. M. R. Virgolim, & E. C. Konkiewits (Orgs.), *Altas Habilidades/Superdotação, Inteligência e Criatividade* (pp. 389–410). Campinas, SP: Papirus.
- Garcia-Santos, S. C. (2009). *Avaliação da personalidade de gerentes de alto desempenho por meio do método de Rorschach* (Tese de Doutorado não publicada). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Garcia-Santos, S. C., Almeida, L. S., & Werlang, B. S. G. (2012). Excelência Humana: A contribuição da personalidade. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 22(52), 251–260.
- Gardner, H. (2001). *Inteligência: Um conceito reformulado*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Gardner, H. (2005). *Estruturas da Mente: A teoria das Inteligências Múltiplas* (Trad. S. Costa, 11ª ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gardner, H. (2007). *Cinco mentes para o Futuro* (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Gardner, H. (2010). O Nascimento e a difusão de um “Meme”. In H. Gardner et al. *Inteligências múltiplas: Ao redor do mundo* (pp. 16–30. Porto alegre: Artmed.
- Gardner, H., Kornhaber, M. L., & Wake, W. K. (2005). *Inteligência: Múltiplas perspectivas* (Trad. M.A.V. Veronese). Porto Alegre: Artmed.
- Gargiulo, R. M. (2006). *Special Education in Contemporary Society: An introduction to exceptionality* (2nd ed.). United States: Thomson Wadsworth.
- Gentili, P. (2012). A Exclusão e a Escola: O apartheid educacional como política de ocultação. In P. Gentili, & C. Alencar (Orgs.), *Educar na esperança em tempos de desencanto* (pp. 25–43). Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes.
- Goffman, E. (1988). *Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada* (4ª ed.). São Paulo: Editora LTC.
- González-Rey, F. (2004). O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano. In A. M., Martínez, & L. M. Simão (Org.). *O outro no*

desenvolvimento humano: Diálogos para a pesquisa e a prática profissional em Psicologia (pp. 1–27). São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

Guenther, Z. C. (2006). *Desenvolver capacidades e talentos: Um conceito de inclusão*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Guenther, Z. C. (2012). *Crianças dotadas e talentosas... não as deixem esperar mais!* Rio de Janeiro, LTC.

Guenther, Z. C. (2018). Desenvolver talentos. In L. S. Almeida, & A. Rocha (Coord.), *Uma responsabilidade coletiva! Sobredotação* (pp. 167–196). Porto: CERPSI.

Guimarães, T. G., & Ourofino, V. T. A. T. (2007). Estratégias de identificação do aluno com altas habilidades/superdotação. In D. S. Fleith (Ed.), *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/suprdotação: Orientação a professores* (pp. 55–65). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.

Hollingsworth, L. (1942). *Children Above 180 IQ*. Standford Binet. New York: World Book.

Holt, N., & Dunn, J. (2004). Toward a grounded theory of the psychosocial competencies and environmental conditions associated with soccer success. *Journal of Applied Sport Psychology*, 16, 199–219.

Jodelet, D. (1998) Prefácio. In C. P. Sá (Ed.), *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais* (pp. 9–11). Rio de Janeiro: EdUERJ.

Jonker, L., Elferink-Gemser, M. T., Toering, T. T., Lyons J., & Visscher, C. (2010). Academic performance and self-regulatory skills in elite youth soccer players. *Journal of Sports Sciences*, 28(14), 1605–1614.
doi:10.1080/02640414.2010.516270

Kerr, B. (1991). *A Handbook for counselling the gifted and talented*. Alexandria: American Association for Counselling and Development.

Kim, K. H. (2006). Can we trust creativity tests? A review of the Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT). *Creativity Research Journal*, 8(18), 3–14.

Landau, E. (2002). *A Coragem de ser Superdotado* (Trad. Sandra Miessa). São Paulo: Arte e Ciência.

- Lima, T. C. S., Mioto, R. C. T., & Dal Prá, K. R. (2007). A documentação no cotidiano da intervenção dos assistentes sociais: algumas considerações acerca do diário de campo. *Revista Textos & Contextos Porto Alegre*, 6(1), 93–104.
- Lomonaco, B. P., & Silva, L. A. M. (2013). *Percursos da Educação Integral em busca da qualidade e equidade*. São Paulo: CENPEC: Fundação Itaú Social, Unicef.
- Machado, A. B. L. (2008). *Realidade e perspectivas para a educação inclusiva de alunos com potencial para altas habilidades/superdotação na cidade de Manaus* (Dissertação de Mestrado não publicada). Manaus: UFAM.
- Machado, A. B. L., Martins, C. S., & Oliveira, G. P. (2016). Processo de Identificação e Atendimento Educacional de Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação na cidade de Manaus: Realidade e Perspectivas. *AmazôNica - Revista de Psicopedagogia, Psicologia Escolar e Educação*, 18(2), 190–212.
- Martins, C. S. R. (2013). *Análise das Habilidades Sociais de Adolescentes com e sem Indicadores de Dotação e Influências Sociodemográficas* (Tese de Doutorado não publicada). Universidade Federal de São Carlos, São Paulo.
- Matos, D. S. G. (2011). *A excelência no desporto: Estudo de arquitectura psicológica de atletas de elite portuguesas* (Tese de Doutorado não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Matos, D. S. G. (2014). *A excelência no desporto estudo da "arquitetura" psicológica de atletas de elite portuguesas*. Lisboa: Coisas de Ler.
- Mettrau, M. B. (Org). (2000). *Inteligência: Patrimônio social*. Rio de Janeiro: Editora Dunya.
- Minayo, M. C. S. (2012). Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 621–626. doi:10.1590/S1413-81232012000300007
- Mira, M. H. N. (1979). *Desenvolvimento psicológico do superdotado*. São Paulo: Atlas.
- Miranda, L. (2008). *Da identificação às respostas educativas para alunos sobredotados: Construção, aplicação e avaliação de um programa de enriquecimento escolar* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Braga.

- Miranda, L. C., & Almeida, L. S. (2013). Sinalização das altas habilidades cognitivas pelos professores: validade estrutural da Escala de Habilidade Cognitiva e de Aprendizagem (EHAC). *Revista AMAzônica* 11(2), 297–309.
- Miranda, L. C., & Almeida, L. S. (2015). Diferenças de gênero no raciocínio e no autoconceito em alunos com talento acadêmico. *Talincrea. Talento, inteligencia y creatividad*, 1(2), 18–34.
- Moll, J. (2012). *Caminhos da Educação Integral no Brasil: Direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso.
- Molon, S. I. (2008). Questões metodológicas de pesquisa na abordagem sócio-histórica. *Informática na Educação: Teoria & prática*, 11(1), 56–68.
- Mönks, F. J. (1992). Development of gifted children: The issue of identification and programming. In F. J. Mönks & W. Peters (Eds.), *Talent for the future* (pp. 191–202). Assen: Van Gorcum.
- Montoan, M. T. E. (2006). O direito de ser, sendo diferente, na escola. In D. Rodrigues (Org.), *Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva* (pp. 183 – 209). São Paulo: Summus.
- Morais, M. F. (2015). Criatividade: Conceito e desafios. *Educação e Matemática*, 18(135), 3–7.
- Morais, M. F., & Fleith, D. S. (2017). Conceito e avaliação de criatividade. In L. S. Almeida (Org.), *Criatividade e pensamento crítico: Conceito, avaliação e desenvolvimento* (pp. 19–44). Porto: CERPSI.
- Moran, J. M. (2018). Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In L. Bacich, & J. Moran (Org.), *Metodologias ativas para uma educação inovadora* (1ª ed., Vol. 1, pp. 1–25). Porto Alegre: Editora Penso.
- Moreira, M. A., & Masini, E. F. S. (2006). *Aprendizagem Significativa: A teoria de David Ausubel*. São Paulo: Centauro.
- Morin, E. (1993). *A decadência do futuro e a construção do presente*. Florianópolis: Editora da UFSC.

- Mosquera, J. J. M., Stobäus, C. D., & Freitas, S. N. (2013). Altas habilidades/superdotação: abordagem ao longo da vida. *Revista Educação Especial (UFES)*, 26, 401–419.
- National Association for Gifted Children (2017). *Gifted education in the U.S.* Disponível em <http://www.nagc.org/resources-publications/gifted-education-practices/identification>
- Neihart, M., Reis, S. M., Robinson, N. M., & Moon, S. M. (Eds.). (2002). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* Waco, TX, US: Prufrock Press.
- Oliveira, E. P. (2007). *Alunos sobredotados: A aceleração escolar como resposta educativa* (Tese de Doutorado não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Paludo, K. I. (2018). *João Feijão, o superdotado amigão: Por uma visão de assincronismo e superdotação* (Tese de Doutorado não publicada). Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- Paludo, K. I., & Virgolim, A. (2017). O papel das crenças autorreferenciadas na constituição da identidade da pessoa superdotada. In XIII Congresso Nacional de Educação / V Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação ? / VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (pp. 10.956–10.969). Curitiba.
- Paludo, K. I., Loos-Sant’ana, H., & Sant’ana-Loos, R. S. (2014). *Altas habilidades/Superdotação: Identidade e Resiliência*. Curitiba: Juruá.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2006). *Desenvolvimento humano* (8ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Pereira, M. A. M. (1998). *Crianças Sobredotadas: Estudos de Caracterização* (Tese de Doutorado não publicada). Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Pérez, S. G. P. B. (2004). *Gasparzinho vai à escola: Um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo* (Dissertação de Mestrado não publicada). PUCRS, Porto Alegre.

- Pérez, S. G. P. B. (2012). E que nome daremos à criança? In L. C. Moreira, & T. Stoltz (Coord.), *Altas Habilidades/Superdotação, Talento, Dotação e Educação* (45–61). Curitiba: Juruá.
- Pérez, S. G. P. B. (2014). Aceleração: Mais rápido não é sinônimo de melhor. In A. M. R. Virgolim, & E. C. Konkiewits (Orgs.), *Altas Habilidades/Superdotação, Inteligência e Criatividade* (pp. 455–476). Campinas, SP: Papirus.
- Pérez, S. G. P. B., & Freitas, S. N. (2016). *Manual de Identificação de Altas habilidades/superdotação* (1ª ed.). Guarapuava: Apprehendere.
- Piirto, J. (2004). *Understanding creativity*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- Pocinho, M. (2009). Superdotação: Conceitos e modelos de diagnóstico e intervenção psicoeducativa. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 15(1), 3–14.
- Ponte, J. P. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, 25, 105–132.
- Prieto, M. D., & Costa, J. L. C. (2000). *Los Superdotados: Esos alumnos excepcionales*. Malaga: Aljibe.
- Prieto, M. D., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Sánchez, C., & Bermejo, R. (2016). Inteligencia Emocional y Alta Habilidad. *Sobredotação*, 15(1), 35–56.
- Rawls, J. (2013). *Uma teoria da justiça*. Lisboa: Editorial Presença.
- Reis, S. M., Betsy McCoach, D., Little, C. A., Muller, L. M., & Burcu Kaniskan, R. (2011). The effects of differentiated instruction and enrichment pedagogy on reading achievement in five elementary schools. *American Educational Research Journal*, 48(2), 462–501. doi:10.3102/0002831210382891
- Renzulli, J. S. (2004). O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. In C. D. Stobäus, & J. J. Mosquera (Orgs.), *Educação Especial: Em direção à Educação Inclusiva* (Vol. XXVII, 1(52), pp. 75–131). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Renzulli, J. S. (2014a). A concepção de superdotação no Modelo dos Três Anéis: Um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In A. M. R. Virgolim, & E. C. Konkiewits (Orgs.), *Altas Habilidades/Superdotação, Inteligência e Criatividade* (pp. 219–264). Campinas, SP: Papirus.

- Renzulli, J. S. (2014b). Modelo de enriquecimento para toda a escola: Um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. *Revista de Educação Especial*, 27(50), 539–562.
- Renzulli, J. S. (2016). *Schoolwide enrichment Model-Reading*. Disponível em <http://gifted.uconn.edu/semr-about/>. Acesso em 30 jun. 2016.
- Renzulli, J. S. (2018). A concepção de sobredotação dos Três Anéis: Um Modelo de desenvolvimento para promover a produtividade criativa. In L. S. Almeida, & A. Rocha (Coord.), *Uma responsabilidade coletiva! Sobredotação* (pp. 17–22). Porto: CERPSI.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1986). A case for a broadened conception of giftedness. In J. S. Renzulli, & S. M. Reis (Eds.), *The Triad Reader* (pp. 20–22). Connecticut: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1998). The Three-ring conception of giftedness. Connecticut: *NEAG – Center for Gifted Education and Talent Development*. Disponível em <http://www.sp.uconn.edu/~nrcgt/sem/semart13.html>. Acesso em 30 jun. 2016.
- Renzulli, J. S., Smith, L. H., White, A. J., Callahan, C. M., Hartman, R. K., & Westberg, K. L. (2000). *Scales for rating the behavior characteristics of superior students. Revised edition (SRBCSS-R)*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Ribeiro, M. (2002). Educação para a cidadania: Questão colocada pelos movimentos sociais. *Revista Educação e Pesquisa*, 28(2), 113–128.
- Runco, M. A., Cramond, B., & Pagnani, A. (2010). Sex differences in creative potential and creative performance. In D. McCreary (Ed.), *Handbook of gender research in psychology* (Vol. 2, pp. 343–357). New York: Springer.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2008). A self-determination theory approach to psychotherapy: The motivational basis for effective change. *Canadian Psychology*, 49(3), 186–193.
- Sabatella, M. L. P. (2013). *Talento e superdotação: Problema ou solução?* Curitiba: Ibplex.

- Sabatella, M. L. P., & Cupertino, C. M. B. (2007). Práticas Educacionais de Atendimento ao Aluno com Altas Habilidades/Superdotação. In D. S. Fleith (Ed.), *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/suprdotação: Orientação a professores* (pp. 67–80). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Santos, B. S. (2010). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, R. A. T., & Hentschke, L. (2009). A perspectiva pragmática nas pesquisas sobre prática instrumental: Condições e implicações procedimentais. *PER MUSI – Revista Acadêmica de Música*, 19, 72–82.
- Sarmiento, M. J. (2004). As Culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In M. J. Sarmiento, & A. B. Cerisara, *Crianças e miúdos: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (pp. 9–34). Porto: Asa.
- Silva, T. T. (2011). *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo* (3ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica.
- Silva, T. T. (Org.). (2014). *A produção social da identidade e a diferença*. Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais. *Vozes*, 73–102.
- Silverman, L. K. (2002). Asynchronous development. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children* (pp. 31–40). Waco: Pufrock.
- Simon, H. A., & Chase, W. G. (1973). Skill in chess. *American Scientist*, 61, 394–403.
- Simonton, D. K. (2002). *A origem do gênio*. Rio de Janeiro: Record.
- Sosniak, L. A. (2006). Retrospective interviews in the study of expertise and expert performance. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich, & R. R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (pp. 287–301). New York: Cambridge University Press.
- Southern, W. T., Jones, E. D., & Stanley, J. C. (1993). Acceleration and enrichment: The context and development of program options. In W. C. George, S. J. Cohn, & J. C. Stanley (Eds.), *Educating the gifted: Acceleration and enrichment* (pp. 387–409). Baltimore: MD: Hopkins University Press.

- Stanley, J. C. (1990). Finding and helping young people with exceptional mathematical reasoning ability. In M. J. A. Howe (Ed.), *Encouraging the development of exceptional skills and talents* (pp. 211–221). Leicester: The British Psychological Society.
- Stanley, J. C., & Benbow, C. P. (1986). Youths who reason exceptionally well mathematically. In R. J. Sternberg, & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 361–387). New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1982). Lies we live by: Misapplication of tests in identifying the gifted. *Gifted Child Quarterly*, 26, 157-161.
- Sternberg, R. J. (1985): *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1993). Human intelligence. *McGraw-Hill Yearbook of Science and Technology* (pp. 213–215). New York: McGraw-Hill.
- Sternberg, R. J. (1997). The concept of intelligence and its role in lifelong learning and success. *American Psychologist*, 52, 1030–1037.
- Sternberg, R. J. (1998). A balance theory of wisdom. *Review of General Psychology*, 2, 347–365.
- Sternberg, R. J. (1999). (Ed.). *Handbook of creativity* (pp. 297–312). New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1999): The theory of successful intelligence. *Review of General Psychology*, 3, 292–316.
- Sternberg, R. J. (2000). Patterns of Giftedness: A Triarchic Analysis. *Roeper Review*, 22(4), 231–243.
- Sternberg, R. J. (2001). Giftedness as developing expertise: A theory of the interface between high abilities and achieved excellence. *High Ability Studies*, 12(2), 159–179.
- Sternberg, R. J. (2005a). The triarchic theory of successful intelligence. In D. P. Flanagan, & P. L. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment* (2nd ed.) (pp. 103–119). New York: Guilford Publications, Inc.

- Sternberg, R. J. (2005b). WICS: A model of leadership. *The Psychologist Manager Journal*, 8(1), 29–43.
- Sternberg, R. J. (2005c). *Inteligência de sucesso*. Lisboa: Esquilo.
- Sternberg, R. J., & Davidson, J. E. (2005). *Conceptions of Giftedness* (2nd ed.). New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, H. L. (2003). *Inteligência plena: Ensinando e incentivando a aprendizagem e a realização dos alunos*. Porto Alegre: Artmed.
- Sternberg, R. J., & Sternberg, K. (2017). *Psicologia cognitiva* (7ed). São Paulo: Cengage Learning.
- Sternberg, R. J., & Vroom, V. H. (2002). The person versus the situation in leadership. *Leadership Quarterly*, 13, 301-323
- Stoeber, J., & Otto, K. (2006). Positive perfectionism: Conceptions, evidence, challenges. *Personality and Social Psychology Review*, 10, 219–319.
- Subotnik, R., & Olszewski-Kubilius, P. (1997). Restructuring special programs to reflect the distinctions between children's and adults' experiences with giftedness. *Peabody Journal of Education*, 72(3&4), 101–116.
- Subotnik, R., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological Science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3–24.
- Tangney, J. P., Baumeister, R. F., & Boone, A. L. (2004). High Self-Control Predicts Good Adjustment, Less Pathology, Better Grades, and Interpersonal Success. *Journal of Personality*, 72(2), 271–324.
- Tannenbaum, A. J. (1983). *Gifted children: Psychological and educational perspectives*. New York: Macmillan.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Terrassier, J. C. (1994). La disincronia de los niños precoces. In Y. Benito (Ed.), *Problemática del niño superdotado* (pp. 69–74). Salamanca: Amaru.
- Tomlinson, C. (1995). Deciding to differentiate instruction in middle school: One school's journey. *Gifted Child Quarterly*, 39, 77–87.

- Tourón, J., & Tourón, M. (2016). La enseñanza a distancia: Posibilidades para la atención individualizada de los alumnos de alta capacidad en la escuela y la familia. *Sobredotação, 15*(1), 211–231.
- Treffinger, D. J., & Renzulli, J. S. (1986). Giftedness as potential for creative productivity: Transcending IQ scores. *Roeper Review, 8*(3), 150–154.
- Triviños, A. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- Trost G. (2000). Prediction of excellence in school, higher education and work. In K. Heller, F. Mönks, R. Sternberg, & R. Subotnik (Eds.), *International handbook of Giftedness and Talent* (2nd ed., pp. 317–327). Oxford: Pergamon.
- Valente, J. A. (2018). A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In L. Bacich, & J. Moran (Org.), *Metodologias ativas para uma educação inovadora: Uma abordagem teórico-prática* (pp. 26–44). Porto Alegre: Penso.
- Valle, I. R., & Ruschel, E. (2009). A meritocracia na política educacional brasileira (1930-2000). *Revista Portuguesa de Educação, 22*, 179–206.
- Vallerand, R. J. (2008). On the psychology of passion: In search of what makes people's lives most worth living. *Canadian Psychology, 49*(1), 1–13.
- Vallerand, R. J. (2010). On passion for life activities: The dualistic model of passion. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 42, pp. 97–193). New York: Academic Press.
- Valverde, A. J. R. (1996). *Pedagogia Libertária e Autodidatismo* (Tese de Doutorado não publicada). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.
- Virgolim, A. M. R. (2005). A Educação de alunos com superdotação. In MEC, *Ensaio Pedagógicos: Construindo escolas inclusivas* (pp. 145–158). Brasília: MEC, SEESP.
- Virgolim, A. M. R. (2007). *Altas Habilidades/superdotação: Encorajando potenciais*. Brasília: MEC/SEESP.
- Virgolim, A. M. R. (2014) A Inteligência e seus aspectos cognitivos e não cognitivos na pessoa com Altas Habilidades/Superdotação: Uma visão histórica. In A. M. R.

- Virgolim, & E. C. Konkiewits (Orgs.), *Altas Habilidades/Superdotação, Inteligência e Criatividade* (pp. 23–64). Campinas, SP: Papyrus.
- Virgolim, A. M. R., & Konkiewitz, E. C. (2014). *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade*. Campinas: Papyrus Editora.
- Vygotsky, L. S. (1991). *Pensamento e linguagem* (3ª ed.). São Paulo: Editora Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (6ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2005). *Psicologia Pedagógica* (2ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Waddington, M. (1980). Able children from ancient times until now. *Journal of the World Council for Gifted and Talent Children*, 2, 108–111.
- Wai, J., Lubinski, D., & Benbow, C. (2005). Creativity and occupational accomplishments among intellectually precocious youths: An age 13 to age 33 longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 484–492.
- Wechsler, S. M. (2008). *Criatividade: descobrindo e encorajando* (3ª ed.). Campinas: LAMP/PUC-Campinas.
- Wechsler, S.M. (2004). Avaliação da criatividade verbal no contexto brasileiro. *Avaliação Psicológica*, 3(1), 21–32.
- Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review*, 6(1), 49–78.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Devel. Rev.*, 12, 265–310.
- Williams, A. M., & Ericsson, K. A. (2005). Perceptual-cognitive expertise in sport: Some considerations when applying the expert performance approach. *Human Movement Science*, 24(3), 283–307.
- Winner, E. (1998). *Crianças superdotadas: Mitos e realidades*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Winner, E. (2000). The origins and ends of giftedness. *American Psychologist*, 55(1), 159–169.

Ziegler, A., & Phillipson, S. N. (2012). Towards a systemic theory of gifted education, *High Ability Studies*, 23(1), 3–30.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 4(2), 64–70.

ANEXOS

ANEXO A: Documento de Aprovação da Pesquisa pelo Comitê de Ética – Plataforma Brasil

CENTRO UNIVERSITÁRIO
NILTON LINS



Continuação do Parecer: 1.027.198

Benefícios

A pesquisadora informa que os benefícios alcançarão não apenas as crianças participantes deste estudo, por meio da compreensão dos caminhos a seguir para a ampliação e desenvolvimento de seus talentos, mas inúmeras crianças com indicadores de Sobredotação que necessitam de maior compreensão dos sistemas educacionais e dos serviços educacionais especializados quanto aos processos, percursos e variáveis contribuintes para o desenvolvimento dos talentos humanos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa intitulada " Desenvolvimento dos talentos na infância: discursos das crianças, da família e dos educadores ", estrutura-se pelo entrelaçamento dos objetivos da pesquisa, a análise reflexiva da construção dos dados, pelo alcance de possíveis respostas às questões norteadoras do estudo, pela ampliação das possibilidades de novos estudos que sobre a temática, buscando compreensões, mas essencialmente, possibilitando o repensar de práticas educacionais que estimulem e promovam o desenvolvimento dos talentos humanos.

O estudo da temática ocorrerá por meio da abordagem qualitativa, sendo classificado como um estudo exploratório, que tem como procedimentos técnicos, a pesquisa de campo. A pesquisa será realizada na cidade de Manaus, no Estado do Amazonas, nos locais onde as crianças que apresentam desempenho de excelência serão sinalizadas pelos especialistas nas áreas acadêmica, artística e do desporto. Esses espaços compreendem: i) as escolas públicas e particulares de educação básica da cidade de Manaus; ii) os programas e projetos vinculados à Secretaria de Estado de Cultura do Amazonas; e, iii) os programas e projetos vinculados à Secretaria de Estado da Juventude, Desporto e Lazer do Estado do Amazonas.

Como participantes da pesquisa, foram apontados três grupos: i) Grupo 1: 9 (nove) crianças que apresentam desempenho de excelência nas áreas acadêmica, artística e do desporto, na faixa etária entre 8 e 12 anos de idade; ii) Grupo 2: os pais ou responsáveis das crianças participantes da pesquisa; e, iii) Grupo 3: os educadores que contribuem e/ou contribuíram para o desenvolvimento do talento da criança participante. Considerando que para cada criança teremos a participação de, pelo menos, 1 (um) dos pais ou responsáveis e 1 (um) professor, técnico ou tutor, termos um total aproximado de participantes de N=27.

Como instrumento de coleta de dados a pesquisadora utilizará dois instrumentos, entrevistas semiestruturadas e os instrumentos para a triagem e a identificação de pessoas com Altas Habilidades/Superdotação – PAH/SD.

Endereço: Av. Profª Nilton Lins, 3250 - Bloco: UNICENTER --> Sala 147/CEP Conj. Parque das Laranjeiras
Bairro: Flores **CEP:** 69.058-040
UF: AM **Município:** MANAUS
Telefone: (92)3643-2170 **Fax:** (92)3643-2170 **E-mail:** wgarcia@niltonlins.br

Continuação do Parecer: 1.027.198

Os dados serão analisados através do método da análise de conteúdo de Bardin (2011).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O Projeto possui:

1. Folha de Rosto – Todos os campos devidamente preenchidos, assinada pelo pesquisador responsável, com assinatura e carimbo da instituição proponente.
2. Projeto – Completo e com referencial teórico atualizado.
3. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – Devidamente preenchido.
4. Currículo na Plataforma Lattes dos Pesquisadores: Estão anexados.
5. Termo de Assentimento – Devidamente preenchido.
6. Autorização dos Locais da Pesquisa. Constam na plataforma as Cartas de Autorização da SEDUC, SEMED e SEJEL, devidamente preenchidas e assinadas.
7. Autorização para uso dos Instrumentos da Pesquisa.
8. Carta de Apresentação ao CEP.

Recomendações:

Recomenda-se substituir o termo "OCORRÊNCIA" pelo termo "PEDAGÓGICO"

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto é relevante e bem fundamentado não apresentando nenhuma pendência ou inadequação. Portanto, optou-se pela aprovação do projeto.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Concorda-se com parecer do Relator, membro do COLEGIADO do CEP da Universidade Nilton Lins e considera-se o Projeto APROVADO

O presente projeto está APROVADO e os interessados ficam informados de apresentar a este CEP os relatórios parciais e finais do estudo, conforme prevê a Resolução CNS nº 466/2012 de 12 de dezembro de 2012, item VIII. 2; item X.3 -b- e -c- e item X.3 -3- e -4-, utilizando o formulário

Endereço: Av. Pro^o Nilton Lins, 3250 - Bloco: UNICENTER --> Sala 147/CEP Conj. Parque das Laranjeiras
Bairro: Flores **CEP:** 69.058-040
UF: AM **Município:** MANAUS
Telefone: (92)3643-2170 **Fax:** (92)3643-2170 **E-mail:** wgarcia@niltonlins.br

CENTRO UNIVERSITÁRIO
NILTON LINS



Continuação do Parecer: 1.027.198

de Roteiro para Relatório Parcial/Final de estudos clínicos Unicêntricos e Multicêntricos, proposto pela Conep.

Esclarece-se que a segunda via de cada TCLE assinada pelos participantes da pesquisa deve ser anexada ao relatório final e apresentados a este CEP/UniNilton Lins ao termino da pesquisa.

SMJ,

Colegiado do CEP da Universidade Nilton Lins

MANAUS, 16 de Abril de 2015

Assinado por:
Walter de Jesús Garcia-Parra
(Coordenador)

ANEXO B: Modelos dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido utilizado com os pais/responsáveis/educadores/técnicos

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “**Desenvolvimento dos Talentos na Infância: discursos das crianças, da família e dos educadores**”, desenvolvida pela Pesquisadora M.Sc. Andrezza Belota Lopes Machado, doutoranda pela Universidade do Minho – Uminho (Portugal), sob a orientação dos Doutores Leandro da Silva Almeida (UMinho) e Soraia Napoleão de Freitas (Universidade Federal de Santa Maria - UFSM).

- (a) O objetivo geral deste estudo é: Compreender os percursos conducentes ao desenvolvimento dos talentos na infância. O que possibilitará a compreensão dos percursos, processos e variáveis conducentes ao desenvolvimento dos talentos na infância.
- (b) Para a construção dos dados de pesquisa, faremos uma entrevista semiestruturada, com perguntas que nos auxiliarão a compreender os caminhos, os processos de estimulação e as variáveis importantes para que a criança desenvolvesse seu talento e alcançasse um desempenho de excelência.
- (c) Destacamos que em nenhum momento da pesquisa os participantes terão seus nomes reais identificados, mesmo quando os resultados do estudo forem divulgados. Salientamos ainda que os participantes não ganharão e nem ganharão dinheiro para participar da pesquisa.
- (d) Salientamos que este estudo é importante porque possibilitará a compreensão dos processos e variáveis conducentes ao desenvolvimento dos talentos na infância e, caso haja algum tipo de risco, ele pode ocorrer em função do momento da entrevista (Ex. vergonha etc.), caso contrário não há nenhum risco. Mas, asseguramos que temos mais de quinze anos de prática com pesquisadora e profissional da educação e que saberemos contornar a situação ou, se for o caso, liberá-la da atividade.
- (e) Sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e retirar o seu consentimento. Essa decisão não trará nenhum prejuízo para os participantes do estudo ou suas famílias.
- (f) As informações relacionadas a este estudo são confidenciais, ou seja, apenas os pesquisadores terão acesso. E quando os resultados da pesquisa forem divulgados, garantimos que a identidade dos participantes será preservada e mantida em segredo. Como as entrevistas serão gravadas para melhor captação de todas as informações fornecidas. É importante deixar claro que em nenhum momento os participantes serão identificados pelo nome real, bem como salientamos que assim que esse material for transcrito e analisado, ou seja, ao término da pesquisa, todo o material será desgravado. Assim, reafirmamos que a identidade dos participantes será sempre protegida.

Destacamos que, **Andrezza Belota Lopes Machado**, Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia, Mestre em Educação e Professora da Universidade do Estado do Amazonas – UEA é a pesquisadora responsável pela pesquisa de campo, ou seja, pelo contato com os participantes durante as atividades para a construção de dados da pesquisa. Ela estará disponível todos os dias, inclusive aos finais de semana, por meio do telefone (92) 99112-3191, E-mail: andrezzabelota@gmail.com. Para um contato pessoal, a pesquisadora pode ser localizada em horário comercial, na Av. Djalma Batista, 2470 – Escola Normal Superior/Universidade do Estado do Amazonas - UEA. Nesse local ou por telefone, ela poderá esclarecer dúvidas que o(a) Senhor(a) ou o(a) menor possam ter sobre o estudo e dar as informações que queiram, antes, durante ou depois de encerrado o estudo. Assim, uma via original deste documento ficará com você. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, os participantes do estudo poderão entrar em contato com a pesquisadora responsável, e poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Nilton Lins sempre que quiser.

Após a leitura desse termo de consentimento, afirmo que compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi tratou dos riscos e benefícios. Entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem que esta decisão me traga algum tipo de prejuízo, de qualquer natureza. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas, assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós. Sendo assim, eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Manaus, _____ de _____ de _____.

(Assinatura do responsável)

Também fui informado(a) de que a construção dos dados será gravada e entendi as razões para isso, assim:
() Autorizo as gravações dos dados de pesquisa. () Não autorizo as gravações das atividades.
Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste indivíduo ou de seu representante legal para a participação neste estudo
Manaus, _____ de _____ de _____.

(Assinatura do Pesquisador)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – AUTORIZAÇÃO DO RESPONSÁVEL

Eu, _____, responsável pelo(a) menor _____, autorizo sua participação na pesquisa intitulada “**Desenvolvimento dos Talentos na Infância: discursos das crianças, da família e dos educadores**”, desenvolvida pela Pesquisadora M.Sc. Andrezza Belota Lopes Machado, doutoranda em Estudos da Criança, pela Universidade do Minho – UMinho (Portugal), sob a orientação dos Doutores Leandro da Silva Almeida (UMinho) e Soraia Napoleão de Freitas (Universidade Federal de Santa Maria - UFSM).

- (a) O objetivo geral deste estudo é: compreender os percursos conducentes ao desenvolvimento dos talentos na infância. O que possibilitará a compreensão dos percursos, processos e variáveis conducentes ao desenvolvimento dos talentos na infância.
- (b) Se o Senhor ou a Senhora autorizar a participação do(a) menor, utilizaremos uma entrevista semiestruturada para a construção dos dados, com perguntas que nos auxiliarão a compreender os caminhos, os processos de estimulação e as variáveis importantes para que a criança desenvolvesse seu talento e alcançasse um desempenho de excelência.
- (c) Destacamos que em nenhum momento da pesquisa os participantes terão seus nomes reais identificados, mesmo quando os resultados do estudo forem divulgados. Salientamos ainda que os participantes não gastarão e nem ganharão dinheiro para participar da pesquisa.
- (d) Salientamos que este estudo é importante porque possibilitará a compreensão dos processos e variáveis conducentes ao desenvolvimento dos talentos na infância e, caso haja algum tipo de risco, ele pode ocorrer em função do momento da entrevista (Ex. vergonha etc.), caso contrário não há nenhum risco. Mas, asseguramos que temos mais de quinze anos de prática com pesquisadora e profissional da educação e que saberemos contornar a situação ou, se for o caso, liberá-la da atividade.
- (e) A participação do(a) menor neste estudo é voluntária e se ele(a) não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e retirar o seu consentimento. Essa decisão não trará nenhum prejuízo à sua filha ou à sua família.
- (f) As informações relacionadas a este estudo são confidenciais, ou seja, apenas os pesquisadores terão acesso. E quando os resultados da pesquisa forem divulgados, garantimos que a identidade dos participantes será preservada e mantida em sigilo. Como as entrevistas serão gravadas para melhor captação de todas as informações fornecidas, é importante deixar claro que em nenhum momento os participantes serão identificados pelo nome real. Outra coisa importante é que assim que esse material for transcrito e analisado, ou seja, quando terminar a pesquisa, todo o material será desgravado. Assim, reafirmamos que a identidade dos participantes será sempre protegida.

Destacamos que, **Andrezza Belota Lopes Machado**, Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia, Mestre em Educação e Professora da Universidade do Estado do Amazonas – UEA é a pesquisadora responsável pela pesquisa de campo, ou seja, pelo contato com os participantes durante as atividades para a construção de dados da pesquisa. Ela estará disponível todos os dias, inclusive aos finais de semana, por

meio do telefone (92) 99112-3191, E-mail: andrezabelota@gmail.com. Para um contato pessoal, a pesquisadora pode ser localizada em horário comercial, na Av. Djalma Batista, 2470 – Escola Normal Superior/Universidade do Estado do Amazonas - UEA. Nesse local ou por telefone, ela poderá esclarecer dúvidas que o(a) Senhor(a) ou o(a) menor possam ter sobre o estudo e dar as informações que queiram, antes, durante ou depois de encerrado o estudo. Assim, uma via original deste documento ficará com você. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, e poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Nilton Lins sempre que quiser.

Após a leitura desse termo de consentimento, afirmo que compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei que meu filho, minha filha ou menor sob minha responsabilidade participe. A explicação que recebi tratou dos riscos e benefícios. Entendi que sou livre para interromper a participação de meu filho, minha filha ou menor sob minha responsabilidade a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem que esta decisão me traga algum tipo de prejuízo, de qualquer natureza. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas, assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós. Sendo assim, eu concordo voluntariamente que meu filho, minha filha ou menor sob minha responsabilidade participe deste estudo.

Manaus, ____ de _____ de _____

(Assinatura do responsável legal)

Também fui informado(a) de que a construção dos dados será gravada e entendi as razões para isso, assim:
() Autorizo as gravações da entrevista. () Não autorizo a gravação da entrevista.

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste indivíduo ou de seu representante legal para a participação neste estudo

Manaus, ____ de _____ de _____.

(Assinatura do Pesquisador)

ANEXO C: Modelo do Termo de Assentimento utilizado com as Crianças

Termo de Assentimento – CRIANÇA

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “**Desenvolvimento dos Talentos na Infância: discursos das crianças, da família e dos educadores**”, desenvolvida pela Pesquisadora M.Sc. Andrezza Belota Lopes Machado, doutoranda pela Universidade do Minho – Uminho (Portugal), sob a orientação dos Doutores Leandro da Silva Almeida (UMinho) e Soraia Napoleão de Freitas (Universidade Federal de Santa Maria - UFSM).

- (a) O objetivo geral deste estudo é: compreender os percursos conducentes ao desenvolvimento dos talentos na infância. O que possibilitará a compreensão dos percursos, processos e variáveis conducentes ao desenvolvimento dos talentos na infância.
- (b) Para a construção dos dados de pesquisa, utilizaremos como instrumento, a entrevista semiestruturada, com perguntas que nos auxiliarão a compreender os caminhos e os processos de para que você tenha desenvolvido seu talento e alcançado um desempenho de excelência.
- (c) Destacamos que seu nome real não será informado em nenhum momento na pesquisa. Salientamos ainda que você não gastará e nem ganhará dinheiro para participar da pesquisa.
- (d) Salientamos que este estudo é importante porque possibilitará a compreensão dos processos e das variáveis que conduzem ao desenvolvimento dos talentos na infância, não havendo nenhum risco para os participantes.
- (e) Sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais participar da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e retirar o seu consentimento mesmo que seus pais ou responsável tenham autorizado sua participação. Essa decisão não trará nenhum prejuízo para os participantes do estudo ou suas famílias.
- (f) As informações deste estudo são confidenciais, ou seja, apenas os pesquisadores terão acesso. E, quando os resultados da pesquisa forem divulgados, garantimos que a identidade dos participantes será preservada e mantida em sigilo.
- (g) As entrevistas serão gravadas para melhor captação de todas as informações fornecidas, mas assim que esse material for transcrito e analisado, ou seja, ao término da pesquisa, todo o material será desgravado. Assim, reafirmamos que a identidade dos participantes será sempre protegida.

Destacamos que, Andrezza Belota Lopes Machado, é Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia, Mestre em educação e Professora da Universidade do Estado do Amazonas – UEA é a pesquisadora responsável pela pesquisa de campo, ou seja, pelo contato com os participantes durante as atividades para a construção de dados da pesquisa. Ela estará disponível todos os dias, inclusive aos finais de semana, por meio do telefone (92) 99112-3191, E-mail: andrezabelota@gmail.com. Para um contato pessoal, a pesquisadora pode ser localizada em horário comercial, na Av. Djalma Batista, 2470 – Escola Normal Superior/Universidade do Estado do Amazonas - UEA. Nesse local ou por telefone, ela poderá esclarecer dúvidas que você possa ter sobre o estudo e, dar as informações que você durante ou depois de encerrado o estudo. Assim, você receberá uma via original deste documento para que possa tirar qualquer dúvida a respeito da pesquisa, e também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Nilton Lins sempre que quiser.

Após a leitura desse termo, afirmo que compreendi as informações sobre o estudo. A explicação que recebi tratou dos riscos e benefícios. Entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem que esta decisão me traga algum tipo de prejuízo, de qualquer natureza. Este documento é emitido em duas vias que serão assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós. Sendo assim, eu **concordo voluntariamente em participar deste estudo**.

Manaus, ____ de _____ de _____.

(Assinatura da Criança)

Também fui informado(a) de que a entrevista será gravada e entendi as razões para isso, assim:

() Autorizo a gravação das entrevistas.

() Não autorizo a gravação das entrevistas.

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste indivíduo ou de seu representante legal para a participação neste estudo.

Manaus, ____ de _____ de _____.

(Assinatura do Pesquisador)

ENTREVISTA 1 - Percepções da Criança

Dados Sociodemográficos:

Nome do Entrevistado (a):

Pseudônimo:

Data de Nascimento:

Gênero:

Série / Escola que estuda? _____

Área de Talento? _____

Indicado(a) por: (Quem fez? Quando? Em que contexto?): _____

Data da entrevista: ____ / ____ / 20__

- 1) Com que idade você começou a desenvolver sua área de talento? Como começou seu interesse na área?
- 2) Você acha fácil se desenvolver na sua área de talento? Por quê?
- 3) O que você acha que ajudou você a alcançar sucesso na sua área de talento?
- 4) Quanto tempo de dedicação / prática / treino você dedica para desenvolver suas habilidades na sua área de talento?
- 5) De que forma você faz seu treinamento / estudo para desenvolver sua área de talento? (Que estratégias usa?)
- 6) Que recursos você utiliza / necessita para desenvolver seu talento?
- 7) Na sua área de talento, você já foi campeão/campeã? Se sim, quais os títulos que conquistou?
- 8) Você acha que sua família é importante para que você consiga se desenvolver na sua área de talento? Como ela te auxilia?
- 9) Você acha que sua escola é importante para que você consiga se desenvolver na sua área de talento? Como ela te auxilia?
- 10) Seu professor / técnico / treinador é importante para que você consiga se desenvolver na sua área de talento? Como ele te auxilia?
- 11) Seus colegas são importantes para que você consiga se desenvolver na sua área de talento? Como eles te auxiliam?
- 12) Você se sente diferente ou é tratado diferente pelas pessoas por causa do seu talento?
- 13) Você se sente motivada / incentivada para desenvolver seu talento? Por quê?
- 14) O que é talento para você?
- 15) Você se acha talentoso/talentosa? Como você se avalia?
- 16) Quando você descobriu o seu talento? Se identificou com a área?
- 17) Alguém te ajudou a descobrir? Quem? Que idade tinhas?
- 18) Quando você começou a se interessar / preocupar em desenvolver seu talento?
- 19) Você se vê atuando nessa área no futuro? Ter uma possibilidade de carreira nessa área? Faculdade?

ENTREVISTA 2 – Percepção dos Pais

Dados Sociodemográficos:

Nome do Entrevistado (a): _____

Pseudônimo: _____

Grau de Parentesco: _____

Área em que atua: _____

Formação Acadêmica: () Ensino Fundamental () Ensino Médio

() Ensino Superior _____ () Pós Graduação _____

Nome da Criança: _____

Data de Nascimento: _____

Data da entrevista: ____ / ____ / 20__

Preâmbulo: Seu filho nos foi indicado(a) por _____ por seu talento na área de _____

- 1) Com que idade (nome da criança) foi reconhecida como uma criança talentosa?
- 2) Quem descobriu o talento de (nome da criança)? Como Foi esse processo? Que idade ele/ela tinha?
- 3) Diante da apresentação da avaliação do talento, quais foram os procedimentos adotados pela família e pela instituição de ensino?
- 4) Como que idade ela/ele começou a desenvolver sua área de talento? Como começou o interesse dele na área?
- 5) Na sua percepção, ele/ela se desenvolve facilmente na sua área de talento?
- 6) O que você acha necessário para o desenvolvimento do talento dela? Quais recursos e instrumentos?
- 7) Em sua opinião, o que o ajudou a alcançar sucesso na sua área de talento?
- 8) Quanto tempo de dedicação/prática/treino (nome da criança) reserva para desenvolver suas habilidades na sua área de talento?
- 9) Na área de talento do(a) (nome da criança), ele(a) já foi campeão/campeã/destaque/honra ao mérito? Se sim, quais os títulos ele conquistou?
- 10) Como o Sr./Sra. se sentiu com as conquistas dele?
- 11) Você acha que a família é importante para que (nome da criança) desenvolva seu talento? Qual o papel dos pais e da família nesse processo?
- 12) Você acha que a escola/academia/instituição é importante para que (nome da criança) desenvolva seu talento? O incentivo dessa instituição é importante? Como ela pode ajudar?
- 13) Você acha que o educador especializado é importante para que (nome da criança) desenvolva seu talento? Qual seu papel nesse processo?
- 14) Os colegas são importantes para o desenvolvimento do talento (nome da criança)? Qual o papel deles nesse processo?
- 15) Você percebe que (nome da criança) se sente motivado(a)/incentivado(a) para desenvolver o seu talento? Por quê?
- 16) Em sua opinião, o que é talento?
- 17) Você acha que (nome da criança) é talentoso(a)? Por quê?
- 18) Em sua opinião, o que é excelência/desempenho excelente?

- 19) Você acha que (nome da criança) apresenta desempenho de excelência na sua área de talento?
- 20) Percebe isso em outras áreas? Quais?
- 21) Você acredita que (nome da criança) sente dificuldades em seu desenvolvimento? Quais?
- 22) Durante a infância houve comportamentos do(a) filho(a) que chamaram a atenção por precocidade em alguma área? Qual?
- 23) Há casos familiares de produções diferenciadas ou acima da média? Qual área?
- 24) Houve algum episódio marcante relacionado ao talento dele(a), envolvendo a criança e suas relações com a família ou a escola?
- 25) Descreva sucintamente como são as relações interpessoais atuais entre a criança, os pais e a escola?
- 26) Como é a produção da criança além do contexto escolar? Que áreas de interesse apresenta? Que atividades gosta de fazer?
- 27) Qual é a reação comumente apresentada pela criança frente a desafios? E frente a frustrações?
- 28) A criança se mostra competitiva com outras pessoas da sua faixa etária ou até mesmo adultos?
- 29) A criança já participa ou participou de atividades de enriquecimento de estudos na escola onde está matriculado ou fora deste espaço?
- 30) Em comparação com os demais colegas pertencentes à mesma faixa etária e série escolar, o aluno apresenta comportamentos diferenciados? Quais?
- 31) Você vê (nome da criança) atuando na sua área de talento no futuro? Escolhendo uma carreira voltada para a área?

ENTREVISTA 3 - Percepção dos Professores

Dados Sociodemográficos:

Nome do Entrevistado (a): _____

Pseudônimo: _____

Gênero: Feminino Masculino

Área que atua: _____

Formação Acadêmica:

() Ensino Fundamental () Ensino Médio () Ensino Superior

() Pós Graduação _____

Nome da Criança:

Área de Talento? _____

Data da entrevista: ____ / ____ / 20 ____

Preâmbulo: Seu aluno nos foi indicado(a) por _____ por seu talento na área de _____

- 1) Com que idade (nome da criança) foi reconhecida como uma criança talentosa?

- 2) Quem descobriu o talento de _____? Como Foi esse processo? Que idade ele/ela tinha?
- 3) Como que idade ela/ele começou a desenvolver sua área de talento? Como começou o interesse dele na área?
- 4) Na sua percepção, ele/ela se desenvolve facilmente na sua área de talento?
- 5) O que você acha necessário para esse desenvolvimento?
- 6) Em sua opinião, o que o ajudou a alcançar sucesso na sua área de talento?
- 7) Quanto tempo de dedicação/prática/treino (nome da criança) reserva para desenvolver suas habilidades na sua área de talento?
- 8) Como é feita a prática pelo(a) (nome da criança) para o aperfeiçoamento do seu talento? Que estratégias ele/ela usa?
- 9) De que recursos ele(a) necessita para desenvolver o seu talento?
- 10) Na área de talento do(a) (nome da criança), ele(a) já foi campeão/campeã/destaque/honra ao mérito? Se sim, quais os títulos ele conquistou?
- 11) Como o Sr./Sra se sentiu com as conquistas dele?
- 12) Você acha que a família é importante para que (nome da criança) desenvolva seu talento? Qual o papel dos pais e da família nesse processo?
- 13) Você acha que a escola/academia/instituição é importante para que (nome da criança) desenvolva seu talento? O incentivo dessa instituição é importante? Como ela pode ajudar?
- 14) Você acha que o professor(a)/técnico(a) dele(a) é importante para o desenvolvimento do seu talento? Qual o papel dele(a) nesse processo? O incentivo dele(a) é importante?
- 15) Os colegas são importantes para o desenvolvimento do talento (nome da criança)? Qual o papel deles nesse processo?
- 16) Você percebe que (nome da criança) se sente motivado(a)/incentivado(a) para desenvolver o seu talento? Por quê?
- 17) Em sua opinião, o que é talento?
- 18) Você acha que (nome da criança) é talentoso(a)? Por quê?
- 19) Em sua opinião, o que é excelência/desempenho excelente?
- 20) Você acha que (nome da criança) apresenta desempenho de excelência na sua área de talento? Percebe isso em outras áreas? Quais?
- 21) Você acredita que _____ sente dificuldades em seu desenvolvimento? Quais?
- 22) Você vê (nome da criança) atuando na sua área de talento no futuro? Acredita que ele possa ter uma possibilidade de carreira nessa área? Fazer Faculdade, por exemplo?