

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



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



Cadeira UNESCO de Juventude,
Educação e Sociedade



Universidade
Católica de Brasília

Candido Alberto Gomes
Sociólogo

CULTURA
ACADÊMICA 
Editora




editora *ca*.org



ALTAS HABILIDADES
Volume 2

Conselho Editorial e Científico

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



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



ALTAS HABILIDADES

Saúde, Desporto e Sociedade

Volume 2

Organizadoras

Adriana Vazzoler-Mendonça

Cristina Costa-Lobo

Ana Micaela Medeiros

Vera Lucia Messias Fialho Capellini



**CULTURA
ACADÊMICA** 
Editora

Diagramação: Marcelo A. S. Alves

Capa: Gabriele Correa Palmieri; William Fernandes

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



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



Cultura Acadêmica

Praça da Sé, 108 01001-900 – São Paulo – SP
Tel.: (0xx11) 3242-7171
www.culturaacademica.com.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

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

Altas habilidades: saúde, desporto e sociedade: volume 2 [recurso eletrônico]/ Adriana Vazzoler-Mendonça; Cristina Costa-Lobo; Ana Micaela Medeiros; Vera Lucia Messias Fialho Capellini (Orgs.) -- São Paulo : Cultura Acadêmica Editora; Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

382 p.

ISBN Cultura Acadêmica - 978-65-5954-104-1

ISBN Cultura Acadêmica - 978-65-5954-103-4 (Impresso)

ISBN – 978-65-5917-220-7

DOI – 10.22350/9786559172207

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

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

CDD: 796.01

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação Física / Esporte – Teoria e filosofia

796.01

Agradecimentos

Nada sobre nós sem nós!

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Adriana Vazzoler-Mendonça

Acknowledgements

Nothing about us without us!

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Adriana Vazzoler-Mendonça

Sumário

Prefácio **15**

Foreword

Geraldo Caliman

Apresentação **18**

Presentation

Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

Capítulo Zero - Introdução **21**

Chapter Zero - Introduction

Noks Nauta

Seção 1 – Psicologia

Section 1 – Psychology

Capítulo 1 **53**

Avaliação neuropsicológica ao longo do desenvolvimento humano

Neuropsychological Assessment Throughout Human Development

Tatiana de Cássia Nakano

Rauni Jandê Roama-Alves

Seção 2 – Educação

Section 2 - Education

Capítulo 2 **83**

Educação inclusiva para alunos com dotação e talento: perspectiva do censo escolar 2019

Inclusive Education for Gifted and Talented Students: the 2019 School Census Perspective

Juarez Luiz Abrão

Marcelo Henrique dos Santos

Zenita Cunha Guenther

Paula Teixeira Fernandes

Capítulo 3

103

Altas habilidades ou superdotação em pessoas adultas: o caso de João

High Abilities or Giftedness in Adults: João's Case

Rosemeire de Araújo Rangni

Fabiana Oliveira Koga

Capítulo 4

125

Professor de educação especial na identificação e atendimento do estudante com altas habilidades/superdotação

Special Education Teacher In Identifying And Assisting Gifted Students

Lurian Dionizio Mendonça

Vera Lucia Messias Fialho Capellini

Michelle Aparecida de Almeida Teles de Ataíde

Eliana Marques Zanata

Seção 3 – Neurociências

Section 3 – Neuroscience

Capítulo 5

155

Neurociência e Musicoterapia: agentes nas altas habilidades/superdotação

Neuroscience and Music Therapy: Facilitating Agents on High Skills/Giftedness

Flávia de Moraes

Daniela Santos de Souza Bueno

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

Section 4 – Sports Psychology, Physical Education and Sports Science

Capítulo 6

177

Talento esportivo em adultos: dos conceitos à avaliação e intervenção

Sports Talent in Adults: from Concepts to Assessment and Intervention

Cristina Costa-Lobo

Carla Sant'Ana de Oliveira

Jaqueline Puquevis de Souza

Ana Carolina Paludo

Ricardo Marinho de Mello de Picoli

Capítulo 7

201

Altas habilidades e superdotação: inclusão nas práticas esportivas e no futebol

High Abilities And Giftedness: Inclusion In Sports And Football

Lucas Daniel Acacio de Santana Santos

Tércio Alves do Nascimento

Seção 5 – Direito e Ciências Sociais

Section 5 – Law and Social Science

Capítulo 8

233

Manager la douance pour promouvoir l'innovation sociale dans les organisations

Gerenciando a superdotação para promover inovação social nas organizações

Managing Giftedness to Promote Social Innovation in Organizations

Yann-Gaël Jaffré

Laurence Dulon

Cécile Dutriaux

Steven Verbeek

Seção 6 – Relatos de Experiência

Section 6 – Experience Report

Capítulo 9

311

The Color Schemes of Twice Exceptionality

Os esquemas de cores da dupla excepcionalidade

Magalie A. Pinney

Capítulo 10

334

Modelo integrativo de mapeamento qEEG/LORETA, testes psicológicos e neurofeedback para altas habilidades: relato de caso

Integrative qEEG/LORETA Mapping Model, Psychological Testing And Neurofeedback For High Skills: A Case Report

Kleber Lopes Lima Fialho

Adriana Vazzoler-Mendonça

Posfácio **365**

Afterword

Cristina Costa-Lobo

Sobre as Instituições Apoiadoras **367**

Sobre as Organizadoras **370**

Sobre as.os Autoras.es **372**

Sobre a Equipa Técnica **380**

Prefácio *Foreword*

*Geraldo Caliman*¹

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

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

¹ Coordenador da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade

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

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

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

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

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

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

Apresentação *Presentation*

Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

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

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

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

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

Na atualidade, em que pesem o avanço nas matrículas e a premissa de uma Educação Inclusiva, assegurada pela legislação vigente no Brasil e

no mundo, verifica-se que ainda temos muitas escolas que encontram sérios desafios para garantir o ensino e a aprendizagem com qualidade a **todos** os seus estudantes, sejam eles com ou sem superdotação, com ou sem deficiência.

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

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

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

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

O sujeito com superdotação pode ser nosso aliado no processo de busca de compreensão da realidade, em cada uma das linguagens científicas com a qual trabalhamos (compreensão matemática da realidade, compreensão física da realidade, compreensão histórica da realidade, compreensão geográfica da realidade, compreensão biológica da realidade etc.).

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

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

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

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

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

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

Capítulo Zero - Introdução

Chapter Zero - Introduction

Noks Nauta

What giftedness is all about

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

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

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

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

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

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

What is intelligence?

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

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

Intelligence and education

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

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

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

Myths about intelligence

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

- *Myth #1. Intelligence is Whatever Collection of Tasks a Psychologist Puts on a Test*

Warne explains that it is not true that intelligence is just a set of arbitrarily chosen tasks that are thrown together on an intelligence test. Any cognitive task measures intelligence to some extent. Combining the scores from these tasks with factor analysis, the *g* factor remains. Intelligence is a unitary ability, regardless of what tasks are used to measure it.

- *Myth # 28 Racial/Ethnic Group IQ Differences Are Completely Environmental in Origin*

The chapter in which he debunks this myth is very long and complex. The conclusion, based on many studies, is that it is unlikely that the hereditary factor of intelligence is zero. The hereditarian hypothesis is almost certainly true. Still there are also environmental factors. Warne states that it can help to study the social implications of intelligence and that this may lead to beneficial policies for all people.

- *Myth #34. Intelligence Research Leads to Negative Social Policies; it Undermines the Fight against Inequality*

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

Giftedness and intelligence

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

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

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

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

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

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

Intelligence tests

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

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

Research about gifted adults

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

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

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

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

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

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

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

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

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

The positive sides of giftedness

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

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

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

What challenges and caveats do we see in gifted adults?

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

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

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

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

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

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

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

What are (relevant) characteristics of gifted adults?

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

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

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

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

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

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

Gifted adults living with their giftedness in all domains

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

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

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

Gifted at work

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

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

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

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

a) About the content of the work

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

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

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

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

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

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

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

b) About the conditions of the work

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

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

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

c) About communication at work

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

d) About the working environment

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

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

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

Gifted without work

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Stimulating factors for gifted adults at work

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

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

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

Giftedness and relationships

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

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

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

Gifted at the doctor

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Gifted and mental health

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

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

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

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

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

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

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

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

Gifted seniors

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

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

Epilogue

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

References

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

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

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

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

Database

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



Seção 1 – Psicologia
Section 1 – Psychology

Capítulo 1

Avaliação neuropsicológica ao longo do desenvolvimento humano

*Tatiana de Cássia Nakano
Rauni Jandé Roama-Alves*

Resumo

A avaliação neuropsicológica é uma prática que objetiva averiguar o funcionamento de todo um conjunto de habilidades neurocognitivas e socioemocionais a fim de compreender se queixas clínicas psicológicas se relacionam com alterações cerebrais. Dentre os movimentos teórico-metodológicos que podem constituir-na tem-se a Neuropsicologia Cognitiva como sua maior influente, mas também, recentemente, a Psicologia Positiva. Essa última abordagem fortalece a visão de que a avaliação neuropsicológica pode também ser utilizada para investigação de diagnósticos que envolvem capacidades mais desenvolvidas, como no caso das Altas Habilidades/Superdotação. Desse modo, discorre-se sobre a avaliação neuropsicológica e suas aplicabilidades durante o desenvolvimento humano. Utilizou-se como estratégia metodológica a revisão narrativa da literatura. Os resultados obtidos demonstraram que a avaliação neuropsicológica tem sido uma ferramenta de importância considerável que favorece melhores prognósticos comportamentais.

Palavras-chave: Neuropsicologia; desenvolvimento; avaliação psicológica

Evaluación neuropsicológica a lo largo del desarrollo humano

Resumen

La evaluación neuropsicológica es una práctica que tiene como objetivo investigar el funcionamiento de un conjunto completo de habilidades neurocognitivas y socioemocionales para comprender si las quejas psicológicas clínicas están relacionadas con cambios cerebrales. Entre los movimientos teórico-metodológicos que pueden constituirla, existe la Neuropsicología Cognitiva como su mayor influencia, pero también, la Psicología Positiva. Este último enfoque fortalece la opinión de que la evaluación neuropsicológica también se puede utilizar para investigar diagnósticos que involucran capacidades más desarrolladas, como en el caso de las altas habilidades/superdotación. Así se trata la evaluación neuropsicológica y su aplicabilidad durante el desarrollo humano. Se utilizó como estrategia metodológica la revisión de la literatura narrativa. Los resultados obtenidos demostraron que la evaluación neuropsicológica ha sido una herramienta de considerable importancia que favorece mejores pronósticos de comportamiento.

Palabras-clave: neuropsicología; desarrollo; evaluación psicológica

Neuropsychological Assessment Throughout Human Development

Abstract

Neuropsychological assessment is a practice that aims to investigate the functioning of a whole set of neurocognitive and socioemotional skills in order to understand whether clinical psychological complaints are related to brain changes. Among the theoretical-methodological movements that can constitute it, Cognitive Neuropsychology is the most influential, but also, recently, Positive Psychology. The latter approach strengthens the view that the neuropsychological assessment can also be used to investigate diagnoses that involve more developed skills, such as Giftedness. Thus, in this article, the neuropsychological assessment and its applicability during human development are discussed. Narrative literature review was used as the methodological strategy. The results obtained demonstrated that neuropsychological assessment has been a tool of considerable importance that favors better behavioral prognoses.

Key words: neuropsychology; development; psychological assessment

O presente capítulo apresenta um panorama sobre a avaliação neuropsicológica nas diversas etapas do desenvolvimento humano, bem como aponta algumas de suas características teórico-metodológicas. O conteúdo apresentado foi elaborado a partir de uma série de leituras dos autores e de suas vivências na pesquisa e no ensino na área. Dessa forma, a literatura abordada é resultante de todos esses processos, podendo-se definir o método utilizado para a construção do texto como uma revisão narrativa da literatura (Rother, 2007). Foi também utilizada a estratégia do estudo de caso, a fim de ilustrar, de modo empírico, a aplicabilidade da avaliação neuropsicológica e sua complexidade nas definições diagnósticas e encaminhamentos em âmbitos multiprofissionais.

Compreensões sobre avaliação neuropsicológica

A neuropsicologia é uma área interdisciplinar (Ramos & Hamdan, 2016) que integra conhecimentos, instrumentos, métodos e modelos teóricos oriundos de diferentes áreas do conhecimento tais como

psicologia, neurologia, psiquiatria, linguística, fonoaudiologia, farmacologia, fisioterapia, terapia ocupacional, educação, entre outras (Haase et al., 2012). Marca-se por uma ciência que tem por objeto o estudo das relações entre as funções cerebrais e o comportamento humano (Luria, 1966).

A partir do conhecimento do desenvolvimento e do funcionamento normal do cérebro, pode-se compreender alterações cerebrais tais como disfunções cognitivas e do comportamento resultante de lesões, doenças ou desenvolvimento anormal do cérebro (Costa et al., 2004) desempenhando um papel essencial no diagnóstico de disfunção cerebral e na avaliação das capacidades cerebrais (neurocomportamentais) das pessoas, relacionadas a diversos domínios como cognitivo, perceptivo, emocional, interpessoal e físico (Gass, 2018).

Sua aplicação demanda uma abordagem abrangente de avaliação que inclui uma avaliação clínica completa com o objetivo de identificar perfis específicos de cada paciente e auxiliar no direcionamento de tratamentos subsequentes (Kontos et al., 2016). Dentre suas principais finalidades, encontram-se a avaliação e a reabilitação neuropsicológica, sendo que o texto aqui irá se focar, de forma mais aprofundada, na avaliação. Segundo Hamdan, Pereira e Riechi (2011, p. 48), os objetivos da avaliação neuropsicológica podem ser agrupados em nove principais, sendo eles:

- (1) descrever e identificar alterações do funcionamento psicológico;
- (2) estabelecer o correlato neurobiológico com o resultado dos testes;
- (3) determinar se as alterações estão associadas a doenças neurológicas e/ou psiquiátricas;
- (4) avaliar as alterações através do tempo e desenvolver um prognóstico;
- (5) oferecer orientações para a reabilitação e o planejamento vocacional e/ou educacional;
- (6) oferecer orientações para cuidadores e familiares de pacientes;
- (7) auxiliar no planejamento e implementação do

tratamento; (8) desenvolver a pesquisa científica e (9) elaborar documentos legais.

Casaletto e Heaton (2017) esclarecem que os objetivos primários da avaliação neuropsicológica envolvem: detectar a disfunção neurológica e orientar o diagnóstico diferencial; caracterizar mudanças nas forças e fraquezas cognitivas ao longo do tempo e orientar recomendações sobre a vida cotidiana e o planejamento do tratamento. Do mesmo modo, outros autores apontam outras finalidades como: (a) descrever a presença e a natureza de deficiências e forças neurocognitivas; (b) confirmar, refutar ou modificar diagnósticos; (c) identificar as necessidades de tratamento e orientar as abordagens terapêuticas; (d) monitorar os efeitos do tratamento e mudanças no funcionamento ao longo do tempo (Allott et al., 2018), (e) clarificar o diagnóstico em caso de alterações não detectadas por neuroimagem; (f) avaliar a evolução de condições neurodegenerativas (Ramos & Hamdan, 2016).

Dentro dessa ampla gama de possibilidades, a avaliação neuropsicológica pode ser usada em diferentes contextos, por exemplo, determinar se os déficits cognitivos podem interferir na capacidade de um indivíduo para dirigir, voltar ao trabalho ou viver de forma independente, avaliar a veracidade e o grau de sintomas cognitivos e psiquiátricos para atestar deficiência e imputabilidade em processos criminais, bem como documentar distúrbios cognitivos para determinações de capacidade e competência (Schroeder, Martin, & Walling, 2019). Também pode ser solicitada para descobrir o potencial cognitivo de um indivíduo saudável (Fuentes et al., 2018).

Mais comumente, a avaliação neuropsicológica tem sido empregada de forma remediativa quando comprometimentos funcionais já se mostram evidentes e a necessidade de diagnóstico diferencial se faz

presente (Hardy et al., 2017). É importante ressaltar que, apesar de sua importância, esse tipo de avaliação não é oferecida rotineiramente na maior parte dos serviços de saúde mental (Allott et al., 2018).

Faz-se essencial que um novo modelo de atendimento neuropsicológico seja aplicado, de cunho preventivo, visando a identificação de problemas emergentes antes que eles se tornem deficiências funcionais. Isso porque a avaliação neuropsicológica se mostra relevante ao agregar a possibilidade de previsão ou gerenciamento de resultados futuros do paciente e, conseqüentemente, o reconhecimento de riscos, de modo a guiar processos de intervenção precoce (Donders, 2020). Como consequência, tal medida pode impactar, de forma significativa, o esclarecimento do diagnóstico, a progressão da doença, economia de custos com cuidados de saúde e impacto em outros domínios médicos ou psicológicos.

As condições clínicas que mais frequentemente envolvem a avaliação neuropsicológica são associadas a casos de demência, Alzheimer, Parkinson, epilepsia, lesão cerebral, acidente vascular cerebral, distúrbios de aprendizagem, transtorno de déficit de atenção/hiperatividade, síndromes genéticas, demências, abuso de substâncias, transtornos invasivos do desenvolvimento, anemia falciforme, paralisia cerebral, esquizofrenia, autismo, esclerose múltipla, bipolaridade, tumor cerebral, traumatismo craniano, convulsões, derrames, depressão, dentre outros (Schroeder, Martin, & Walling, 2019). A avaliação neuropsicológica também pode ser utilizada na identificação de casos de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), sendo tal campo uma área também de pesquisa e atuação da neuropsicologia (Geake, 2009), possibilidade enfocada no estudo de caso aqui apresentado.

A fim de que a avaliação alcance seus objetivos e se mostre eficaz, algumas etapas têm sido recomendadas na literatura científica. Um aprofundamento nessas etapas será feito no tópico a seguir.

Etapas da Avaliação Neuropsicológica

Embora a neuropsicologia seja uma ciência interdisciplinar, a avaliação neuropsicológica é realizada pelo psicólogo, sendo recomendado ao profissional que se dedica a essa área, experiência em avaliação cognitiva e especialização no entendimento do funcionamento cerebral nas diversas fases do desenvolvimento (Santos, 2005). A prática da neuropsicologia como área de atuação do psicólogo foi regulamentada pela Resolução n. 002/2004 do Conselho Federal de Psicologia.

Um adequado processo de avaliação neuropsicológica deve considerar os objetivos a serem alcançados, de modo a selecionar procedimentos que auxiliarão na compreensão das relações cérebro-comportamento. As técnicas serão diferentes, por exemplo, se o objetivo for caracterizar as capacidades funcionais de um indivíduo para recomendar uma colocação vocacional ou se precisamos aconselhar um neurocirurgião sobre a probabilidade de que a remoção de determinado tecido cerebral prejudique as habilidades de linguagem (Bilder & Reise, 2019).

É importante ressaltar, no entanto, que, apesar dos testes neuropsicológicos serem a base da avaliação neuropsicológica, o processo avaliativo não pode ser reduzido aos seus achados (Toomey, 2018). Por isso, é essencial que o profissional se atente a mudanças importantes decorrentes de fatores externos, tais como uso de fármacos, realização de tratamento psicológico e/ou fonoaudiológico, bem como acontecimentos importantes durante a avaliação (Winograd, Jesus, & Uehara, 2012). Nesse sentido, uma avaliação eficaz também deve considerar a história de vida

do paciente, observações comportamentais, avaliação de sintomas, performance em testes, bem como a pontuação e interpretação dos resultados (Zucchella et al., 2018).

A avaliação neuropsicológica, como poderá ser visto a seguir, envolve mais do que a aplicação de testes, sendo marcada pela interpretação cuidadosa dos resultados obtidos por meio dessa ferramenta e a análise da situação atual do sujeito e do seu contexto (Mäder, 1996). O objetivo de cada etapa é apresentado no Quadro 1.

Quadro 1
Etapas da Avaliação Neuropsicológica

Etapas	Objetivo
Entrevista clínica	Visa reunir informações sobre a história médica, psicológica e familiar, a gravidade e a progressão dos sintomas cognitivos, seu impacto na vida diária, a consciência do paciente sobre seu problema e sua atitude, humor, fala espontânea e comportamento. Pode envolver outras pessoas, as quais podem fornecer informações importantes sobre a saúde e registros educacionais.
Exames e registros de saúde	Histórico médico, neurológico e psiquiátrico do paciente e da família, exames laboratoriais e de neuroimagem anteriores (quando existentes), histórico de uso de medicamentos e substâncias, motivo para encaminhamento.
Avaliação funcional	Visa avaliar as atividades de vida diária e autonomia do paciente, bem como os impactos das queixas nas diferentes esferas (pessoal profissional, educacional, social).
Testes neuropsicológicos	Apresentados como tarefas baseadas no desempenho, uma vez que o paciente deve ter suas habilidades cognitivas avaliadas na presença do examinador. Os testes são padronizados e, portanto, os procedimentos, materiais e pontuação são consistentes. Portanto, diferentes examinadores podem usar os mesmos métodos em momentos e lugares diferentes e ainda alcançar os mesmos resultados.
Exames de neuroimagem	Tomografias e ressonância magnética avaliam a integridade estrutural do sistema nervoso central para identificar atrofia, lesões e detectar a atividade elétrica do cérebro.
Avaliação de sintomas	Importante para o processo de diagnóstico diferencial, podendo ser feita sob a forma de entrevistas clínicas estruturadas, livres ou medidas de autorrelato.
Pontuação e análise dos resultados	Permitem que o clínico possa identificar quaisquer funções disfuncionais e traçar um quadro cognitivo coerente. O clínico deve anotar quaisquer associações e dissociações nos resultados e usá-los para comparar com os dados derivados da entrevista, incluindo a observação do paciente, a evidência neuroanatômica e modelos teóricos para chegar a um diagnóstico preciso.

Fonte: Elaborado pelo autores pautando-se em Schroeder et al. (2019), Toomey (2018) e Zucchella et al. (2018)

Pode-se verificar que, se tratando da avaliação neuropsicológica, tanto a abordagem qualitativa quanto quantitativa devem ser utilizadas como complementares (Winograd, Jesus, & Uehara, 2012). Esse tipo de avaliação envolve a utilização de diversas ferramentas como entrevistas, exame do estado mental, anamnese, escalas, observação em contexto clínico e situações cotidianas, tarefas e instrumentos padronizados para investigação de diversos aspectos do funcionamento cognitivo (Mansur-Alves, 2018).

Neste contexto, os testes neuropsicológicos são usados para uma ampla variedade de propósitos como avaliar habilidades ou deficiências cognitivas básicas, determinar padrões cognitivos associados a distúrbios ou lesões cerebrais, explorar relações entre cérebro e comportamento (Howieson, 2019), possibilitando a obtenção de avaliações detalhadas do funcionamento cognitivo e emocional e obter dados que, muitas vezes, não são acessíveis por outros meios. Através de ferramentas de avaliação padronizadas, os neuropsicólogos podem integrar os achados dessas ferramentas com outros dados visando verificar, por exemplo, se um declínio cognitivo ocorreu, para diferenciar condições neurológicas de condições psiquiátricas, para identificar etiologia neurocognitiva e para determinar a relação entre fatores neurológicos e dificuldades no funcionamento diário (Schroeder, Martin, & Walling, 2019).

É importante ressaltar que os testes neuropsicológicos possuem diferentes finalidades. Aqueles considerados de triagem, geralmente levam de cinco a dez minutos para serem concluídos e são utilizados com o objetivo de rastrear a existência de algum comprometimento cognitivo geral que pode exigir uma investigação mais ampla (Schroeder et al., 2019). Apesar do fato desse tipo de instrumento poder indicar problemas no funcionamento cognitivo geral, não são eficazes em avaliar os déficits em domínios cognitivos específicos. Por isso, a complementação da

avaliação com outros testes deve ser realizada a fim de detalhar aquelas funções que se mostrarem comprometidas.

Mais do que identificar somente as áreas deficitárias, a avaliação neuropsicológica deve focar-se nas habilidades preservadas, aspectos motivacionais, funcionais e relacionais do indivíduo, que são essenciais para a reabilitação e intervenção (Capovilla, 2007). Nesse sentido, os resultados dos testes também podem ser usados para identificar um desempenho cognitivo superior, de modo a caracterizar uma alta habilidade/superdotação. Consequentemente, os resultados da avaliação neuropsicológica são integrados com outras fontes de informação com o objetivo de providenciar uma avaliação compreensiva do funcionamento cognitivo, comportamental e emocional, que servirá como base para decisões clínicas (Schroeder et al., 2019).

Uma proposta de protocolo básico para avaliação neuropsicológica clínica foi elaborada por Mäder (1996, p. 18) e inclui:

[...] testes de orientação, atenção, percepção, inteligência geral, raciocínio, memória verbal e visual, de curto e longo prazo, testes de flexibilidade mental, linguagem e organização visuo-espacial. O protocolo básico deve permitir ao examinador um panorama geral do funcionamento cognitivo do paciente para, posteriormente, aprofundar sua avaliação com testes complementares. O resultado deve fornecer um perfil neuropsicológico do paciente que, combinado a avaliação dos aspectos neurológicos, psicológicos e sociais, permitirá a orientação do paciente ou da família sobre o melhor aproveitamento de suas potencialidades.

Construtos comumente avaliados

A avaliação neuropsicológica costuma envolver a avaliação de aspectos como a capacidade intelectual, atenção, memória e aprendizagem, função executiva, percepção, função motora e visual e

linguagem, vida adaptativa/funcional, personalidade, velocidade de processamento mental, utilizando-se de entrevista padronizada ou questionários validados (Jahanshani, 2020). As áreas e domínios a serem avaliados irão depender do motivo do encaminhamento, das queixas e dos sintomas do paciente, de acordo com informações coletadas durante a entrevista (Zucchella et al., 2018). É importante ressaltar, no entanto, que um resultado abaixo do esperado em um único teste não deve ser tomado como indicador de comprometimento cognitivo, sendo importante que se faça uso de baterias, com mais de um teste para avaliar cada domínio cognitivo.

Além disso, é preciso compreender o princípio da modularidade, em que há a independência funcional entre os diferentes processamentos. Ou seja, o desenvolvimento ou o prejuízo de determinados componentes cognitivos não afeta a totalidade do sistema cognitivo. Os diversos módulos cognitivos apresentam especificidade de domínio, ou melhor, processam informações específicas. Então, uma lesão ou disfunção cerebral determinada pode levar a uma alteração específica e não genérica do funcionamento cognitivo (Capovilla, 2007).

Uma síntese dos principais domínios englobados nesse tipo de avaliação é apresentada no Quadro 2.

Quadro 2

Principais Domínios da Avaliação Neuropsicológica

Domínio	Objetivo
Percepção	Reconhecimento e interpretação de estímulos sensoriais.
Controle motor	Avaliação da força, coordenação e destreza, variando de subdomínios que vão desde velocidade até planejamento.
Memória	Envolve a recuperação e gerenciamento de informação para uso posterior, por meio de codificação, armazenagem e recuperação. Pode envolver diferentes tipos de memória: sensorial, de trabalho, longo prazo e curto prazo.
Atenção	Inclui a capacidade de alocar recursos cognitivos em uma determinada direção bem como inibir estímulos distratores. Pode envolver diferentes tipos de atenção: focada, sustentada, seletiva, alternada e dividida.

Funções executivas	As funções executivas controlam a implementação de comportamentos com algum resultado pretendido; incluem habilidades cognitivas complexas como (1) inibição de resposta; (2) memória de trabalho; (3) organização, estratégia e planejamento; (4) flexibilidade cognitiva e deslocamento; (5) autorregulação emocional e automotivação; (6) autoconsciência e automonitoramento.
Linguagem	A linguagem inclui várias habilidades cognitivas que são cruciais para a compreensão e produção falada e linguagem escrita.
Habilidade cognitiva	Inclui funcionamento intelectual e adaptativo, comunicação, cuidado com a própria pessoa, vida familiar, habilidades sociais e interpessoais, uso de recursos da comunidade, autodeterminação, escola, trabalho, lazer, habilidades de saúde e segurança.
Cognição visual-espacial	Envolve percepção, análise e manipulação de estímulos visuais estruturados.
Funcionamento percepto-motor	Normalmente requerem vários subprocessos: padronização visual-perceptual, análise visual-perceptual, habilidades motoras finas e a transformação e organização de análises visuais-perceptuais em programas motores coordenados.

Fonte: Elaborado pelo autores pautando-se em Zuchella et al. (2018) e Wasserman (2017).

É importante que, após a aplicação da bateria de testes, o avaliador ao visualizar os resultados, busque responder a algumas questões: (1) Os dados são consistentes dentro e entre os domínios avaliados? (2) O perfil neuropsicológico encontrado é consistente com a suspeita? (3) Os dados neuropsicológicos são consistentes com a gravidade documentada da lesão ou doença? (4) Os dados são consistentes com a apresentação comportamental do sujeito? (Larrabee, 2018).

Considerando-se que a avaliação neuropsicológica pode auxiliar o conhecimento de mudanças nas habilidades cognitivas em populações de distintas faixas etárias (Zibetti et al., 2010), os tópicos a seguir enfocarão esse processo ao longo da infância, adolescência, idade adulta e envelhecimento. Tal classificação foi realizada considerando-se que o desenvolvimento cerebral apresenta características próprias em cada faixa etária, sendo importante, portanto, a seleção de ferramentas que se mostrem apropriadas ao processo maturacional das funções cognitivas.

Avaliação Neuropsicológica em crianças e adolescentes

A infância e adolescência engloba o período desde o nascimento até os 18 anos segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (Ministério da Saúde, 2008). A neuropsicologia infantil tem, como principal objetivo, identificar, de forma precoce, possíveis alterações no desenvolvimento cognitivo e comportamental (Costa et al., 2004). Deve investigar os aspectos fortes e fracos da criança a fim de que tal conhecimento possa ser utilizado para minimizar dificuldades, potencializar o desenvolvimento através de uma proposta de intervenção adequada, melhorar o prognóstico e o oferecimento de ações preventivas (Carim et al., 2018).

Envolve a investigação de aspectos relacionados à maturação biológica, desenvolvimento cognitivo, relação entre cognição e aprendizagem, sendo mais realizada na infância para identificar quadros como dislexia e transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (Salles et al., 2011). Mais comumente, indivíduos nessa faixa etária apresentam problemas comportamentais, atrasos no desenvolvimento psicomotor e dificuldades de aprendizagem (Roama-Alves et al., 2020).

Além disso, uma série de outras queixas podem ser investigadas, relacionadas a problemas neurológicos, dano cerebral após traumatismo e acidente vascular cerebral, a avaliação pré e pós-intervenção cirúrgica, transtorno de estresse pós-traumático, transtorno de ansiedade, transtorno obsessivo-compulsivo, transtornos de humor, transtorno do espectro autista e epilepsia (Borges et al., 2008). Na criança, as lesões podem ser congênicas (pré, peri ou neonatais) e comprometerem a formação de uma determinada função cognitiva, de modo que tal especificidade precisa ser compreendida dentro dos princípios do desenvolvimento cerebral e cognitivo nessa faixa etária (Santos, 2005).

Diante das particularidades da infância e adolescência, diferentes procedimentos são utilizados tais como entrevista inicial, anamnese (com pais ou responsáveis), observações clínicas, exames complementares, administração de escalas e testes psicológicos padronizados (Miranda, Borges, & Rocca, 2018). Pode ser iniciada, por exemplo, a partir do uso de instrumentos de rastreio, sendo que, aqueles pacientes que apresentam déficits, são submetidos a avaliações com baterias mais completas a fim de aprofundar a avaliação nos construtos de interesse (Salles et al., 2011).

Desta forma, o conhecimento do desenvolvimento cognitivo e emocional do paciente, aspectos da saúde mental, bem como os problemas de comportamento e aprendizagem associados poderão ser conhecidos (Allott et al., 2018), de modo a fornecer bases para auxiliar o delineamento de estratégias de intervenção apropriadas. A avaliação neuropsicológica pode ainda auxiliar o diagnóstico de distúrbios do desenvolvimento, ajudar a compreender o funcionamento atual escolar e no delineamento de intervenções precoce-preventivas para que se evitem, por exemplo, Transtornos Específicos da Aprendizagem durante a educação infantil (Cardoso & Fonseca, 2019). No caso específico de jovens, a avaliação neuropsicológica tem sido reconhecida, internacionalmente, como importante para os cuidados de saúde mental (Allott et al., 2018).

Avaliação Neuropsicológica em adultos

Na fase adulta, compreendida entre os 18 e 59 anos, a avaliação neuropsicológica apresenta uma certa complexidade visto que, teoricamente, se espera que o adulto não apresente problemas comuns da infância, nem indicadores de patologias do envelhecimento (Fuentes et al., 2018). Nesse sentido, esse procedimento deve ser realizado quando alterações no comportamento, afeto ou cognição do indivíduo sejam

notadas, gerando problemas em seus relacionamentos, atividades do dia a dia, trabalho e estudo.

A avaliação neuropsicológica também pode ser utilizada nas investigações de queixas como falta de memória, de atenção, de vocabulário, na investigação de dificuldades motivacionais no trabalho, nos estudos e na vida cotidiana ou diante de dificuldades de ordem motora, as quais também podem aparecer como demanda. Além disso, pode ser administrada para investigar prejuízos associados a algum tipo de dano cerebral após traumatismo e acidente vascular, na avaliação pré e pós-intervenção cirúrgica, transtorno de estresse pós-traumático, transtorno de ansiedade, transtorno obsessivo-compulsivo, transtornos de humor, epilepsia, transtornos de personalidade e esquizofrenia (Borges et al., 2008). Pode ser interessante na investigação de casos de Alzheimer de início precoce e Parkinson de início precoce, bem como naqueles casos em que condições como essas podem vir a se fazer presentes em razão de um histórico familiar, por exemplo (Collie & Maruff, 2000).

Avaliação Neuropsicológica em idosos

A velhice começa aos 60 anos. Nessa fase, a compreensão da relação entre envelhecimento e funcionamento cognitivo tem se mostrado, cada vez mais, importante diante do aumento da expectativa de vida. Nessa faixa etária, a avaliação neuropsicológica tem, dentre seus principais objetivos, colaborar no diagnóstico diferencial entre demências, depressão e déficits de memória associados a idade (Mäder, 1996). Especialmente, tem se mostrado útil para discriminar alterações cognitivas associadas a idade, daquelas que se associam a transtornos neuropsicológicos marcados por quadros demenciais, emocionais e patológicos. Nos casos em que se confirma alguma alteração, a avaliação permite compreender suas características, tipologias (por exemplo, regiões cerebrais afetadas) e

graus de severidade, assim como seu impacto no contexto pessoal, familiar, social e laboral (Camacho, 2012).

Nessa idade, comumente tem se buscado compreender os limites entre o curso esperado de envelhecimento, o comprometimento cognitivo leve e as manifestações iniciais das demências, na doença de Alzheimer, doença de Parkinson e na depressão (Fraga, 2018). A identificação e diagnóstico precoce auxilia tanto o tratamento quanto o prognóstico, contribuindo para uma melhor qualidade de vida não só para o paciente, mas também para seus familiares (Hollveg & Hamdan, 2009). Em alguns casos, a correta identificação do quadro pode, inclusive, amenizar suas consequências.

Estudo de caso

Com o objetivo de exemplificar a aplicação da avaliação neuropsicológica, a seguir é apresentado um laudo neuropsicológico realizado com uma criança. Esse caso foi escolhido por se tratar de um perfil de “dupla-excepcionalidade”. Tal perfil pode ser definido como a ocorrência de uma condição debilitante como uma deficiência ou transtorno em comorbidade às Altas Habilidade/Superdotação (Mayes & Moore, 2016). Mais comumente envolve a associação da superdotação com quadros como dislexia, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, Síndrome de Asperger, transtorno de aprendizagem, transtorno do espectro autista, déficits sensoriais, desordens emocionais, deficiências motoras e cognitivas (Arizaga et al., 2016).

A dupla excepcionalidade envolve o reconhecimento da possibilidade de que pessoas que demonstram capacidades superiores em uma ou mais áreas poderiam apresentar, ao mesmo tempo, deficiências ou condições incompatíveis com essas características (Nakano & Siqueira, 2012). Tal fenômeno vem sendo apontado como um dos diagnósticos mais difícil de

ser identificado, seja por falta de conhecimento sobre sua existência, seja pelo fato de que, nesses casos, o desempenho cognitivo não costuma seguir um padrão muito bem delineado, sendo muito variável (Reis, Baum, & Burke, 2014).

Durante o desenvolvimento do indivíduo, muitas vezes, a dupla excepcionalidade não é corriqueiramente identificada na infância, o que leva a diversos diagnósticos que, posteriormente, podem se mostrar falsos negativos e/ou positivos. Por exemplo, crianças com desempenho mediano podem apresentar AH/SD e usar esse potencial elevado para mascarar as dificuldades que possam ter, dificultando a detecção do quadro (Mayes & Moore, 2016). A longo prazo, essa carga de estratégias pode não ser mais suficiente, o que gera sofrimento e, infelizmente, a perda de habilidades desenvolvidas que poderiam ter sido estimuladas (Neihart, 2008). Consequentemente, de forma bem mais comum, somente a patologia é diagnosticada, muito mais do que a alta habilidade/superdotação ou a dupla excepcionalidade (Lee & Olenchak, 2018).

Especificamente no laudo apresentado a seguir, o caso resultou no diagnóstico comórbido entre Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação Psicomotora. Caso não fosse de conhecimento dos autores do laudo, que possuem contato com a Psicologia Positiva, muito provavelmente o caso receberia somente o diagnóstico de autismo com encaminhamentos para atendimento apenas a tal condição, não sendo realizado para as habilidades acima da média. Contudo, ambos os pedidos foram solicitados, de modo a atender as duas condições. Esse laudo foi produzido pelo projeto de extensão denominado “Avaliação Neuropsicológica para crianças e adolescentes: diagnósticos e condutas”, da Universidade Federal de Rondonópolis. Os dados pessoais da criança não foram apresentados de forma a resguardar princípios éticos.

Trata-se de uma criança (pseudônimo L.), de 6 anos e 8 meses, encaminhada com queixa de suspeita de Transtorno do Espectro Autista.

Quadro 3

Lauda Neuropsicológica

Sujeito	Procedimentos	
Mãe	<ul style="list-style-type: none"> Anamnese* Escalas de Maturidade Social de Vineland Escalas de Comportamento Adaptativo de Vineland Escala de Autismo “CARS” – <i>Childhood Autism Rating Scale</i>* Escala “<i>Modified Checklist for Autism in Toddlers</i>” (M-CHAT)* Escala de Avaliação de Traços Autistas (ATA)* Protocolo de Registro do Inventário de Comportamentos Autísticos (ICA)* “<i>Autism Treatment Evaluation Checklist</i>” (ATEC)* Inventário de Comportamento para crianças e adolescentes de 6 a 18 anos/ Versão brasileira do “<i>Child Behavior Checklist</i> for ages 6-18” – CBCL 	
Escola	<ul style="list-style-type: none"> Questionário para a Instituição Escolar* SNAP IV – Escala de pontuação para pais e professores* Escala de Connors de Avaliação do Professor – Versão Curta Revisada 	
Criança	Inteligência	<ul style="list-style-type: none"> Escala de Inteligência Weschler para Crianças – WISC III* Desenho da Figura Humana – DFH-III
	Memória	<ul style="list-style-type: none"> Subtestes WISC-III (Vocabulário, Informação, Dígitos)* Figuras Complexas de Rey
	Percepção	<ul style="list-style-type: none"> Índice de Organização Perceptual (IOP) – WISC-III* Subteste de Completar Figuras – WISC-III*
	Praxias	<ul style="list-style-type: none"> Teste Gestáltico Visuomotor de Bender – BSP-G Subteste do Teste para Identificação de Sinais de Dislexia (Habilidades Motoras)*
	Atenção	<ul style="list-style-type: none"> Subteste WISC-III (Código) Subteste WISC-III (Procurar Símbolos) Teste de Atenção por Cancelamento
	Funções executivas	<ul style="list-style-type: none"> Teste de Trilhas Subteste WISC-III (Aritmética)*
	Linguagem	<ul style="list-style-type: none"> Índice de Compreensão Verbal (ICV) – WISC-III* Prova de Consciência Fonológica por Produção Oral Teste Infantil de Nomeação
	Desempenho escolar	<ul style="list-style-type: none"> Instrumento de Avaliação do Repertório Básico Para a Alfabetização* Subtestes do Teste para Identificação de Sinais de Dislexia (Leitura, Escrita, Cálculo)*
	Comportamento / aspectos psicológicos	<ul style="list-style-type: none"> Observação Clínica* <i>Children’s Depression Inventory</i> / Inventário de Depressão Infantil – CDI

Análise:

De acordo com a anamnese, L. é o quarto filho de pais não consanguíneos. Gravidez desejada, contudo, não programada, com condições física e psicológicas da mãe favoráveis, sem intercorrências no período gestacional. Recém-nascido a termo, parto do tipo normal, APGAR não informado, estatura de 51 cm e peso de 3.450, dentro do esperado. Obteve alta com a nutriz.

Sobre o desenvolvimento neuropsicomotor, L. sustentou a cabeça com dois meses e sentou sem apoio por volta dos seis meses. Engatinhou e andou sem apoio com dez meses de idade. Tudo dentro do esperado. Possui lateralidade definida, sendo destro. Em relação à linguagem, apresentou atrasos. Segundo informações conferidas pela mãe, às vezes falava “papai” e pequenas frases ainda aos dois anos. Não apresentou episódios de gagueira ou troca de letras na fala.

Atualmente, fala de forma totalmente compreensível, apresentando um vocabulário rico e boa expressão verbal, de acordo com a mãe. Geralmente, não consegue repassar recados e demonstra ficar escolhendo e procurando palavras de forma demasiada. Gosta de ficar contando e repete as palavras quando lê. É considerado “falante” e “conversador” com os pais.

L. não apresenta dificuldades consideráveis relacionadas ao sono, mas há ocorrência de episódios de pesadelos, sonambulismo e enurese noturna. Costuma acordar muito cedo. Dorme sozinho, às vezes apresentando medos fora do comum. Realiza algumas atividades de vida diária sozinho como se vestir, fechar e abotoar alguns tipos de roupa, escovar os dentes, pentear o cabelo. Ainda assim, necessita de supervisão do cuidador para realização de atividades mais complexas. Consegue comer sozinho, sem auxílio. Possui controle dos esfíncteres.

Apresenta certos tiques como jogar os braços para trás, em movimentos rítmicos. Em alguns momentos, também costuma bater em seu rosto. A criança também organiza prateleiras de mercados quando percebe itens destoantes, segundo relato da mãe. Quanto à socialização, L. apresenta boa relação com os pais, possuindo maior proximidade com a mãe. Com as irmãs, possui melhor relacionamento com uma delas. Segundo os pais, a criança demonstra vontade e iniciativa de socializar com outras crianças, porém não é bem recebido ou aceito, desse modo, possui poucos amigos de sua idade. Não possui resistência a se adaptar a novos ambientes e situações.

Geralmente, apresenta bom humor. Não expressa episódios de agressividade, costumando possuir postura passiva. Apresenta contato social pobre, às vezes, abraçando as pessoas sem ter tido contato prévio. Já foi administrado à criança medicação de uso contínuo e “calmante natural” [sic] para dormir quando menor, receitado pela neuropediatra. Nunca realizou intervenções cirúrgicas. Já realizou exame audiométrico e fonoaudiológico. Realizou dois anos de intervenções psicoterapêuticas ofertadas na Universidade Federal localizada na cidade onde reside. Atualmente, frequenta o Centro de Atenção Psicossocial Infanto-Juvenil.

Ingressou na Educação Infantil aos dois anos de idade. Obteve um “salto de desenvolvimento” [sic] depois que foi para a escola, segundo sua mãe. Ainda assim, foi apontada a dificuldade de brincar expressa por L. Os pais relataram boa adaptação, contudo fraca socialização da criança na escola. A criança conhece cores, números, dinheiro, letras e sabe contar. Ainda está em processo de aprendizagem quanto à leitura, escrita e cálculos. Contudo, vem apresentando maiores progressos que dificuldades.

Quanto ao comportamento da criança, gosta de assistir a vídeos no celular, brincar e assistir a desenhos. Demonstra apreço por dinossauros e espaço sideral. Apresenta comportamento muito agitado em contexto escolar e possui sensibilidade a barulhos e preferência alimentar. A mãe o considera uma criança “danada”,

necessitando sempre de correções/sermões. Ainda assim, o considera carinhoso, mesmo que esse carinho seja apenas em momentos em que a criança assim o deseja. Como atividades extracurriculares, frequenta o trabalho da mãe.

Resultados:

Com a mãe - Na escala VINELAND de Comportamento Adaptativo foram identificados resultados considerados médios inferiores nos domínios comunicacional e atividades de vida cotidiana. No domínio de socialização, a criança alcançou resultado considerado deficiente moderado. Na escala de maturidade social (VINELAND – Maturidade Social), foi constatado que o paciente não cumpre as expectativas ligadas à sua idade cronológica, com desempenho considerado médio inferior.

Nas escalas de autismo aplicadas (“CARS”, “M-CHAT”, “ATA”, “ICA”, “AT EC”), foram obtidos resultados considerados positivos que indicam a presença do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Na investigação de aspectos emocionais e de conduta realizada com a mãe (CBCL), foi possível verificar queixas ligadas aos problemas sociais (40%), problemas de atenção (50%), problemas de ansiedade (33%), TDAH (86%) e problemas desafiantes opositores (90%).

Com a escola - De acordo com as informações escolares obtidas por meio do questionário, SNAP IV e Conners, enviados para a escola, L. possui raciocínio concreto. Não troca nem emite letras na leitura e escrita. Conhece sequência de números e já realiza cálculos mentais. Ainda assim, apresenta desempenho abaixo do esperado para o ano escolar, em relação aos colegas. Sempre preza pela oralidade, raramente fazendo registros em seu caderno. Gosta de correr muito e sozinho pelo pátio durante o recreio. Raramente permanece sentado em sua cadeira, sempre preferindo subir em mesas e carteiras, assim como enfileira carteiras para brincar e gosta de ficar embaixo delas. Sobre sua postura em sala de aula, segundo informações da professora, frequentemente concede respostas precipitadas, não segue regras, não termina deveres escolares, corre em sala e fora dela. Referiu que busca a socialização com outros colegas, mas que não a mantém por muito tempo.

Com a criança

Inteligência - No teste de DFH-III, obteve um desempenho médio de acordo com sua idade. No desempenho da escala de inteligência WISC-III, obteve QI total considerado médio superior para sua idade.

Memória - Apresentou desempenho acima da média no teste Figura Complexa de Rey. Em memória auditiva verbal obteve desempenho superior, sendo que a avaliação se referiu à sequência dos subtestes Vocabulário e Dígitos - Ordem direta (WISC-III). Desempenho superior também foi constatado no resultado do subteste Informação (WISC-III), avaliando os conhecimentos gerais e que exige memória imediata e compreensão.

Percepção - Apresentou desempenho médio superior quando avaliado habilidades de analisar e sintetizar estímulos visuais abstrato, separar figura e fundo por estímulos visuais, bem como quando avaliando nível de abstração e habilidade de raciocinar (Índice de Organização Perceptual). Ao fazer reconhecimento visual para identificar figuras incompletas, pode-se perceber que obteve desempenho médio superior estabelecendo atenção e concentração no subteste Completar Figuras (WISC-III).

Atenção - Obteve desempenho médio superior em tarefa de atenção sustentada visual quando avaliado a partir de cópia de símbolos que se relacionam a números - subteste Códigos (WISC-III). Obteve escore médio a partir da indicação de existência ou não de símbolos - alvo dentro de um grupo de busca, avaliando a velocidade e precisão - subteste Procurar Símbolos (WISC-III). Ambas as atividades com limite de tempo preestabelecido (IVP). Alcançou desempenho considerado mediano no Teste de Atenção por Cancelamento.

Funções Executivas - Obteve desempenho médio superior quando o armazenamento temporário se tratava de problemas aritméticos apresentados oralmente, com limite de tempo preestabelecido para a resolução em que a

capacidade computacional e rapidez no manejo dos cálculos – Aritmética (WISC-III). No Teste de Trilhas alcançou desempenho considerado mediano.

Linguagem - O desempenho no Índice de Compreensão Verbal foi considerado médio superior para o raciocínio verbal de compreender e transmitir informações cotidianas e de vivência social mostrados por meio dos subtestes de Informação, Semelhança, Vocabulário e Compreensão (WISC-III). Em nomeação rápida e consciência fonológica, o avaliando alcançou desempenho mediano.

Praxias - Desempenho inferior quando realizadas cópias de formas geométricas, linhas e pontos - Teste Gestáltico Visomotor de Bender; Subteste Habilidades Motoras do Teste de Identificação de Sinais de Dislexia.

Desempenho Escolar

Escrita - Letra do tipo forma e de média qualidade gráfica. Troca de letras como “g e q”, “d e t”, “m e n” – Subteste Escrita do Teste de Identificação de Sinais de Dislexia.

Leitura - Leu corretamente as letras apresentadas, realizando algumas trocas ortográficas ocasionalmente nas letras “g” e “j”, “c” e “s”. Quanto à leitura de palavras, leu sem dificuldades palavras simples (Ex.: “dedo”, “forte”, hino”). Na leitura de pseudopalavras, alcançou desempenho satisfatório – Subteste Leitura do Teste de Identificação de Sinais de Dislexia.

Aritmética - Identifica números, realizou com facilidade questões básicas de adição e subtração. Utiliza recursos disponíveis para realização das questões como contar nos dedos ou vocalizar o problema matemático apresentado.

Comportamentos e aspectos psicológicos - Ao decorrer o processo avaliativo, L. demonstrou comportamento hiperativo durante as sessões de observação e interação clínica. Desde a primeira sessão, apresentou-se falante, extrovertido, agitado e brincalhão. Seu brincar consistia em montar peças, construir cercas e após o término da brincadeira, organizar os brinquedos de forma metódica. Quando a avaliadora apresentava as atividades a serem realizadas, aceitava de prontidão. Contudo, no decorrer da tarefa, levantava da cadeira, andava pela sala, dizia estar cansado e se recusava a concluí-la. O vocabulário apresentado pela criança foi rico e interativo, sempre confidenciando seu dia a dia, novidades e temores. Demonstrou-se afetuoso durante as sessões. Realizou todas as atividades propostas pela avaliadora, mesmo com insistência. No geral, L. demonstrou-se participativo nas sessões. No inventário de depressão infantil, não foram encontrados indicativos de ocorrência de depressão.

Conclusões e encaminhamentos: L. foi encaminhado com queixa de hipótese Transtorno do Espectro Autista (TEA). Durante a avaliação, com os resultados dos instrumentos e observação clínica, apresentou comportamentos/características marcantes, tais como dificuldades de interação, comportamentos estereotipados e muita agitação, apesar de apresentar interesses em determinados jogos, principalmente de montar.

Atualmente, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5.^a Edição (*American Psychiatric Association*, 2013) prevê os seguintes critérios diagnósticos para TEA:

- Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, conforme manifestado pelo que segue, atualmente ou por história prévia;
- Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, conforme manifestado por pelo menos dois dos seguintes, atualmente ou por história prévia;
- Os sintomas devem estar presentes precocemente no período do desenvolvimento (mas podem não se tornar plenamente manifestos até que as demandas sociais excedam as capacidades limitadas ou podem ser mascarados por estratégias aprendidas mais tarde na vida);
- Os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo no presente.

- Essas perturbações não são mais bem explicadas por deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) ou por atraso global do desenvolvimento. Deficiência intelectual ou Transtorno do Espectro Autista costumam ser comórbidos; para fazer o diagnóstico da comorbidade de Transtorno do Espectro Autista e Deficiência Intelectual, a comunicação social deve estar abaixo do esperado para o nível geral do desenvolvimento.

Desse modo, o paciente preenche todos esses critérios diagnósticos. Portanto, se enquadra no **Transtorno do Espectro Autista (TEA), apresentando nível 1 (leve)**. É importante explicitar que a intervenção psicológica precoce realizada pelo paciente possibilitou que os déficits concernentes ao TEA fossem estimulados e, atualmente, se apresentam de forma mais sutil, bem como devido às suas habilidades cognitivas que se encontram acima da média. Os perfis de agitação e de interesses específicos, característicos desse diagnóstico podem explicar as dificuldades de aprendizagem que possa apresentar.

Cabe também nesse momento a definição de Altas habilidades/Superdotação, de acordo com o Ministério da Educação, são pessoas que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (Brasil, 2008). De acordo com o observado na avaliação de L., apresentou características criativas e habilidades psicomotoras (por exemplo, no uso de blocos, brinquedos de encaixe, etc.) no desenvolvimento e construção de ideias de uma forma muito evidente. Tais habilidades, correlatas às habilidades cognitivas desenvolvidas, permitem também a hipótese de **Altas Habilidades/Superdotação** do tipo Psicomotora. Convém, no entanto, destacar a inexistência de instrumentos específicos para avaliação desse aspecto, de modo que para melhor investigação da AH/SD, o encaminhamento a um profissional da área de psicomotricidade é indicado para confirmar o desempenho elevado sendo que, nesse caso, o encaminhamento para atendimento a esse quadro também será realizado.

Com base no resultado da avaliação, encaminha-se o paciente para intervenção interdisciplinar, dentre elas, fundamentais, a psicológica e a fonoaudiológica. Acompanhamento psiquiátrico deve ser realizado. Apenas é salientada a importância de inspeções frequentes quanto à dosagem medicamentosa quando progressos forem sendo perceptíveis na criança após as intervenções terapêuticas solicitadas.

Também é solicitado que haja processo de inclusão escolar, previsto por políticas públicas, oriundas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996). Nessa lei, é imposta a obrigatoriedade do Atendimento Educacional Especializado (AEE) quando os diagnósticos apresentados por L. se fazem presentes, disponibilizando serviços de apoio às especificidades e peculiaridades da referida clientela. A Lei nº 12.764/2012 também conta como aparato judiciário legal para pessoas com TEA, e institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

A cidade onde o paciente reside também conta com um grupo formal de pais que pode auxiliar e compartilhar conhecimentos pertinentes a outros pais que convivem com essa realidade e tenham interesse de saber mais sobre o assunto. É um grupo que se reúne para trocar informações, experiências, entre outras ações.

Fonte: elaborado pelos autores

*Uso em pesquisa na forma da legislação vigente e de ensino com objetivo formativo e histórico na Psicologia.

Considerações finais

O presente capítulo teve, como objetivo principal, apresentar um panorama sobre a avaliação neuropsicológica nas diversas etapas do desenvolvimento humano e apontar algumas de suas características teórico-metodológicas. Foram fornecidos, brevemente, alguns de seus conceitos mais importantes, bem como sua aplicação empírica e profissional nas fases infantil, adulta e idosa.

Apesar de mais comumente utilizada para a identificação de alterações cerebrais e comportamentais, quando comprometimentos funcionais já se mostram presentes, sendo solicitada para diagnóstico, a avaliação neuropsicológica também pode ser utilizada para identificar um desempenho cognitivo superior, no caso, por exemplo, de indicadores de alta habilidade/superdotação. Tal situação foi descrita no laudo neuropsicológico apresentado, o qual envolveu o caso de uma criança que apresentou diagnóstico de dupla-excepcionalidade entre Transtorno de Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação psicomotora. Tal diagnóstico se mostrou importante visto que, tradicionalmente, se somente os déficits fossem investigados, provavelmente somente o primeiro quadro teria sido identificado e foco de intervenção. O potencial elevado deixaria de ser estimulado perdendo-se, inclusive, a possibilidade de usar esses aspectos bem desenvolvidos na minimização das dificuldades e potencialização do seu desenvolvimento.

Pensando-se no impacto que a avaliação neuropsicológica pode alcançar ao longo da vida, tal caso demonstra um exemplo da sua relevância. A avaliação possibilitou o acesso a processos de inclusão mais amplos, de modo a intervir nas diversas características neurocognitivas da criança, assegurando, pelo que temos até o momento, por meio de políticas públicas e terapêuticas, seu desenvolvimento mais integral.

Referências

- Allott, K., van-der-EL, K., Bryce, S., et al. (2019). Need for clinical neuropsychological assessment in *headspace* youth mental health services: A national survey of providers. *Australian Journal of Psychology*, v.71, 108-11.
- Arizaga, M. P. G., Conejeros-Solar, M. L., Rodríguez, K. S., & Solís, S. A. (2016). Doble excepcionalidad: análisis exploratorio de experiencias y autoimagen en estudiantes chilenos. *Revista de Psicología*, v.34, n.1, 5-37.
- Bilder, R. M. & Reise, S. P. (2019). Neuropsychological tests of the future: How do we get there from here?. *The Clinical Neuropsychologist*, 33(2), 220-245.
- Borges, J. L., Trentini, M., Bandeira, D. R., & Dell'Aglio, D. D. (2008). Avaliação neuropsicológica dos transtornos psicológicos na infância: um estudo de revisão. *Psico-USF*, 13(1), 125-133.
- Brasil. (2008). Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.
- Camacho, M. (2012). Avaliação neuropsicológica com adultos idosos: especificidades. *Revista de Psicologia da IMED*, 4(1), 662-670.
- Capovilla, A. G. S. (2007). Contribuições da neuropsicologia cognitiva e da avaliação neuropsicológica à compreensão do funcionamento cognitivo humano. *Cadernos de Psicopedagogia*, 6(11).
- Cardoso, C. O. & Fonseca, R.P. (2019). Intervenção neuropsicológica infantil. In C. O. Cardoso & N. M. & Dias (Eds.), *Intervenção Neuropsicológica Infantil: Da estimulação precoce-preventiva à reabilitação* (pp. 69-97). São Paulo: Pearson Clinical Brasil.
- Carim, D. B., Sallum, I., Dias, G., Badin, K., & Barbirato, F. (2018). Avaliação neuropsicológica e desenvolvimento cognitivo na pré-escola. In L. F. Malloy-Diniz, D. Fuentes, P. Mattos, & N. Abreu (Orgs.), *Avaliação neuropsicológica*. Porto Alegre: Artmed.
- Casalletto, K. B. & Heaton, R. K. (2017). Neuropsychological assessment: past and future. *Journal of International Neuropsychology Society*, 23(9-10), 778- 790.

- Collie, A., & Maruff, P. (2000). The neuropsychology of preclinical Alzheimer's disease and mild cognitive impairment. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 24(3), 365-374.
- Costa, D. I., Azambuja, L. S., Portuguez, M. W., & Costa, J. C. (2004). Avaliação neuropsicológica da criança. *Jornal de Pediatria*, 80(2), 111-116.
- Donders, J. (2020). The incremental value of neuropsychological assessment: A critical review. *The Clinical Neuropsychologist*, 34(1), 56-87.
- Fraga, V. F. (2018). *Avaliação neuropsicológica em idosos*.
- Fuentes, D., Abreu, N., Oliveira, C. M., Martins, C. R., Santana, Y. E. G., & Serrano, C. J. (2018). Avaliação neuropsicológica de adultos. In L. F. Malloy-Diniz, D. Fuentes, P. Mattos, & N. Abreu (Orgs.), *Avaliação neuropsicológica*. Porto Alegre: Artmed.
- Gass, C. (2018). *Neuropsychological assessment*. In J. N. Butcher & J. M. Hooley (Eds.), *APA handbook of psychopathology: Psychopathology: Understanding, assessing, and treating adult mental disorders* (pp. 201-220). American Psychological Association.
- Geake J.G. (2009) Neuropsychological Characteristics of Academic and Creative Giftedness. In L. V. Shavinina (Ed.), *International Handbook on Giftedness* (pp. 261-273). Springer, Dordrecht.
- Haase, V. G., Salles, J. F., Miranda, M. C., Bueno, O. F. A. (2012). Neuropsicologia como ciência interdisciplinar: consenso da comunidade brasileira de pesquisadores/clínicos em Neuropsicologia. *Neuropsicologia Latinoamericana*, 4(4), 1-8.
- Hamdan, A. C., Pereira, A. P. A., & Riechi, T. I. J. S. (2011). Avaliação e reabilitação neuropsicológica: desenvolvimento histórico e perspectivas atuais. *Interação em Psicologia*, 15, 47-58.
- Hardy, K. K., Olson, K., Cox, S. M., Kennedy, T., & Walsh, K. S. (2017). Systematic Review: A Prevention-Based Model of Neuropsychological Assessment for Children with Medical Illness. *Journal of Pediatric Psychology*, 42(8), 815-822.
- Hollveg, P., & Hamdan, A. (2009). Avaliação Neuropsicológica em Idosos. *Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano*, 5(2).

- Howieson, D. (2019). Current limitations of neuropsychological tests and assessment procedures. *The Clinical Neuropsychologist*, 33(2), 200-208.
- Kontos, A. P., Sufirinko, A., Womble, M., & Kegel, N. (2016). Neuropsychological assessment following concussion: evidence-based review of the role of neuropsychological assessment pre-and post-concussion. *Current Pain Headache Rep*, 20(38), 1-7.
- Larrabee, G. J. (2018). Psychometric foundations of neuropsychological assessment. In J. E. Morgan & J. H. Ricker (Eds.), *Textbook of clinical neuropsychology* (pp. 22-38). New York: Routledge.
- Lee, K.M. & Olenchak, R. (2018). Accepting exceptionality: giftedness and ADHD. In B. Wallace, D.A. Sisk, & J. Senior (Eds.), *The SAGE Handbook of gifted and talented education* (pp. 129-143). 55 City Road: SAGE Publications.
- Luria, A. R. (1966). *Higher Cortical Functions in Man*. New York: Basic Books.
- Mäder, M. J. (1996). Avaliação neuropsicológica: aspectos históricos e situação atual. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 16(3), 12-18.
- Mansur-Alves, M. (2018). Contrastando avaliação psicológica e neuropsicológica: acordos e desacordos. In L. F. Malloy-Diniz, D. Fuentes, P. Mattos, & N. Abreu (Orgs.), *Avaliação neuropsicológica* (pp. 3-9). Porto Alegre: Artmed.
- Mayes, R.D., & Moore, J.L. (2016). The intersection of race, disability and giftedness: understanding the education needs of twice-exceptional, Africa American students. *Gifted Child Today*, 39(2), 98-104.
- Ministério da Saúde (2008). Estatuto da criança e do adolescente. 3ª edição. Brasília: Editora MS.
- Miranda, M. C., Borges, M., & Rocca, C. C. A. (2018). Avaliação neuropsicológica infantil. In L. F. Malloy-Diniz, D. Fuentes, P. Mattos, & N. Abreu (Orgs.), *Avaliação neuropsicológica* (pp. 3-9). Porto Alegre: Artmed.
- Nakano, T.C. & Siqueira, L.G.G. (2012). Revisão de publicações periódicas brasileiras sobre superdotação. *Revista de Educação Especial*, 25(43), 249-66.

- Neihart, M. (2008). Identifying and providing services to twice exceptional children. In S.I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: psycho-educational theory, research and best practices* (pp. 115-137). New York: Springer.
- Ramos, A. A., & Hamdan, A. C. (2016). O crescimento da avaliação neuropsicológica no Brasil: uma revisão sistemática. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 36(2), pp. 471-485.
- Reis, S. M., Baum, S. M., & Burke, E. (2014). An operational definition of twice-exceptional learners: Implications and applications. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 217-230.
- Roama-Alves, R. J., Rech, B. D., de Queiroz, A. I. S., & da Silva, P. D. G. (2020). Características demográficas de um projeto de extensão em Avaliação Neuropsicológica infanto-juvenil da Universidade Federal de Rondonópolis. *Expressa Extensão*, 25(2), 168-181.
- Rother, E. T. (2007). Revisão sistemática X revisão narrativa. *Acta paulista de enfermagem*, 20(2), 10-15.
- Salles, J. F., Fonseca, R. P., Cruz-Rodrigues, C., Mello, C. B., Barbosa, T., & Miranda, M. C. (2011). Desenvolvimento do Instrumento de Avaliação Neuropsicológica Breve Infantil NEUPSILIN-INF. *Psico-USF*, 16(3), 297-305.
- Santos, F. H. (2005). Reabilitação neuropsicológica pediátrica. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 25(3), 450-461.
- Schroeder, R. W., Martin, P. K., & Walling, A. (2019). Neuropsychological Evaluations in Adults. *American Family Physician*, 15(99), 101-108.
- Toomey, R. (2018). Culturally informed neuropsychological assessment. In S. G. Hofmann (Ed.), *Clinical Psychology: a global perspective*. London: John Wiley & Sons Ltd, 99-116.
- Wasserman, J. D. (2017). Nonverbal Neuropsychological Assessment. In R. McCallum (Ed.), *Handbook of Nonverbal Assessment*, 287-310.
- Winograd, M., Jesus, M. V. M., & Uehara, E. (2012). Aspectos qualitativos na prática da avaliação neuropsicológica. *Ciências & Cognição*, 17(2).

Zibetti, R., GIndri, G., Pawlowski, J., Fonseca, R. P. et al. (2010). Estudo comparativo de funções neuropsicológicas entre grupos etários de 21 a 90 anos. *Revista Neuropsicologia Latinoamericana*, 2(1), 55-67.

Zucchella, C., Federico, A., Martini, A., Tinazzi, M., Bartolo, M., & Tamburin, S. (2018). Neuropsychological testing. *Practical Neurology*, 18(3), 227-237.



Seção 2 – Educação
Section 2 - Education

Capítulo 2

Educação inclusiva para alunos com dotação e talento: perspectiva do censo escolar 2019

*Juarez Luiz Abrão
Marcelo Henrique dos Santos
Zenita Cunha Guenther
Paula Teixeira Fernandes*

Resumo

O tema altas habilidades está presente nos dias atuais e enfatiza as pessoas com desempenho significativo e elevada potencialidade em várias habilidades, entre as quais destacam-se: capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica, pensamento criativo, capacidade psicomotora. Assim, o presente capítulo tem como objetivo identificar os dados do Censo Escolar de 2019 realizado no estado de Minas Gerais, Brasil e propor novas terminologias - dotados e talentosos - para se referir a determinadas situações educacionais. Foi adotada abordagem quali-quantitativa. A abordagem qualitativa visou a levantar conceitos, estudos e referências bibliográficas, que permitem conduzir a apresentação dos termos anteriormente referidos e a análise quantitativa foi utilizada para identificar os dados de alunos com altas habilidades e superdotação. Espera-se, com este trabalho, que se ampliem as possibilidades de discussão sobre o tema, levantando novos questionamentos sobre as terminologias, as características da localização dos alunos e, especialmente, as estratégias de identificação e de acompanhamento, enfatizando as estratégias educacionais inclusivas.

Palavras-chave: terminologias, dotação, talentosos, censo escolar

Educación inclusiva para estudiantes dotados y talentosos: la perspectiva del censo escolar de 2019

Resumen

El tema de las altas habilidades está presente en la actualidad y enfatiza a personas con desempeño significativo y alto potencial en diversas habilidades, entre las que destacamos: capacidad intelectual general, habilidad académica, pensamiento creativo, y/o habilidad psicomotora. Así, el presente estudio tuvo como objetivo identificar los datos del Censo Escolar 2019 realizado en el Estado de Minas Gerais (Brasil), y proponer nuevas terminologías - dotados y talentosos - para referirse a determinadas situaciones educativas. Se adoptó un enfoque cualitativo y cuantitativo. El enfoque cualitativo tuvo como objetivo plantear conceptos, estudios y referencias bibliográficas que nos permitieran realizar la presentación de los términos anteriores y se utilizó el análisis cuantitativo para identificar los datos de estudiantes con altas habilidades y superdotación. Con este trabajo, esperamos ampliar las posibilidades de discusión sobre el tema, planteando nuevas interrogantes sobre la terminología, las

características distintivas de los estudiantes y, especialmente, las estrategias para identificar y monitorear a estos escolares, enfatizando estas herramientas educativas inclusivas.

Palabras-clave: terminologías, dotación de personal, talentosos, censo escolar

Inclusive Education for Gifted and Talented Students: the 2019 School Census Perspective

Abstract

The topic of high skills is present today and emphasizes people with significant performance and high potential in various skills, among which we highlight: general intellectual capacity, academic ability, creative thinking, and psychomotor ability. Thus, the present article aims to identify the data from the 2019 School Census conducted in the state of Minas Gerais, Brazil and to propose new terminologies - gifted and talented - to refer to certain educational situations. A qualitative and quantitative approach has been adopted. The qualitative approach aimed to raise concepts, studies and bibliographic references, which allow to conduct the presentation of the terms above. The quantitative analysis has been used to identify the data of students with high skills and giftedness. With this work it is expected that the possibilities of discussions on the topic be expanded, raising new questions about the terminology, the characteristics of the students' location and, especially, the strategies for identifying and monitoring these students, emphasizing inclusive educational strategies.

Keywords: terminologies, giftedness, talented, school census

No cenário educacional brasileiro, os termos ‘superdotação’ e ‘altas habilidades’ são utilizados para conceituar alunos com necessidades especiais e como deve ser efetivada sua inclusão no sistema regular de ensino. Entretanto, algumas questões surgem: será que estas terminologias são de fato as que caracterizam as necessidades especiais destes alunos? Existem, de fato, pessoas ‘superdotadas’ e com ‘altas habilidades’? O que nos dizem os documentos oficiais ligados à educação e os estudiosos neste campo de atuação?

Ao analisarmos o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, no seu Artigo 2º, constatamos o direito à educação especial como garantia, além do acompanhamento de um profissional habilitado para os estudantes com deficiência e os diagnosticados com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2011).

Concomitantemente, o Artigo 5º retoma a questão e sua ampliação frente à oferta do atendimento educacional especializado no ensino regular:

A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular (Brasil, 2011, p. 1).

É indiscutível que alguns paradigmas ainda estejam presentes em Decretos, Leis, normas, diretrizes e demais documentos oficiais, que regem a educação nacional, estadual e municipal. E, por mais que os estudos possam estar acontecendo, ainda nos deparamos com terminologias, conceitos e teorias desatualizadas, que se propõem em disseminar crenças e conceitos não mais adequados.

Novamente, percebemos que as terminologias “superdotação e altas habilidades” são utilizadas para caracterizar alunos talentosos e capacitados, como características relacionadas ao desenvolvimento cognitivo dos alunos, que se encontra em níveis superiores aos demais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), normatização educacional brasileira, em seu capítulo V, Artigo 58, trata da educação especial, apresentando uma breve e simplificada conceituação: “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 1996, p. 1). Não raro, toma-se conhecido, por meio do Artigo 59-A, onde podemos ler a seguinte afirmação:

O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado (Brasil, 1996, p. 1).

É de fundamental importância perceber que a Lei no 9.394/1996, nos seus artigos 58 e 59-A, traz no seu cerne expressões referentes aos alunos com altas habilidades e superdotação, sem, ao menos, trabalhar de forma simplificada sua caracterização (Brasil, 1996).

Também podemos perceber a criação de um cadastro nacional para estes alunos, a fim, segundo a Lei, de fomentar políticas públicas visando ao desenvolvimento deste público, algo que se pretende apresentar ao longo deste trabalho, utilizando dados do Censo Escolar 2019 do Estado de Minas Gerais.

Muito se discute no cenário educacional brasileiro, porém a Base Nacional Curricular Comum, por ser um documento de caráter normativo, de caráter educacional público, pouco se adentra ao universo ou contexto que se refere à educação especial.

Segundo Mercado & Fumes (2017), a Educação Especial, nas duas versões da Base Nacional Curricular Comum, quase não sofreu alterações, somente sendo mencionada em um único parágrafo dentro das modalidades da educação básica:

A Educação Especial na perspectiva inclusiva contempla a identificação e a eliminação das barreiras, principalmente as de acesso aos conhecimentos, deslocando o foco da condição de deficiência de estudantes para a organização e a promoção da acessibilidade aos ambientes escolares (arquitetônica) e à comunicação (oral, escrita, sinalizada, digital), em todos os níveis, etapas e modalidades, visando à autonomia e à independência dos educandos. A educação especial integra a educação regular, devendo ser prevista no Projeto

Político Pedagógico para a garantia da oferta do AEE aos educandos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, com altas habilidades/superdotação [...] (Brasil, 2016, p. 8).

Muito se debate, hoje em dia, a respeito da Educação Especial e sua relação com a Educação Inclusiva, no cenário público e privado da educação nacional, mas pouco se tem avançado nos documentos oficiais com a relação da quebra de paradigmas frente a tais propostas.

De acordo com Guenther & Rondini (2012), adotam-se termos e combinações de definição própria, como superdotação/altas habilidades, em documentos oficiais, publicações e traduções, que extravasam para a mídia e vão se popularizando pela frequência do multiuso.

Talvez seja difícil dizer por quais motivos as ocorrências de tais terminologias ainda persistem em constar nos documentos oficiais, pois já se sabe que novas propostas têm sido apresentadas em outros estudos e pesquisas, evidenciando o avanço não só relacionado aos termos utilizados, como também, a propostas educacionais efetivas com este público educacional especial.

No entanto, novas nomenclaturas e práticas educacionais vêm sendo adotadas por alguns profissionais da área da educação, como também, na gestão de centros educacionais que visam a atender os alunos com dotação e talentos, como são denominados.

Conforme Souza & Rangni (2019), os alunos com dotação e talento são aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade, criatividade e artes.

Portanto, esse capítulo apresenta conceitos ligados à dotação e ao talento na perspectiva da Educação Especial Inclusiva, oferecendo uma

reorganização pedagógica, considerando a especificidade dos alunos e seus grupos, visando ao seu desenvolvimento pleno e igualitário.

Desenvolvimento da Ideia

Podemos observar que alguns autores - Guenther & Rondini (2012), Angoff (1988), Howe, Davidson & Sloboda (1998) e Gagné (1999) - buscam despertar com suas pesquisas, seus estudos e suas revisões a quebra de paradigmas apresentados aos profissionais da educação, propondo novas reflexões e práticas no atendimento aos alunos com necessidades diferenciadas, principalmente no que se refere a alunos talentosos e dotados.

Desta maneira, eles propõem uma nova conceituação terminológica, utilizando os termos como: dotação, talento, capacidade e habilidade a serem difundidos no cenário da educação especial inclusiva.

Assim, apresentaremos algumas referências que nos permitem adentrar de maneira mais crítica e atual no conceito de dotação, visando a ampliar o campo de debate, a reflexão e a prática educacional.

Para Guenther & Rondini (2012), é compreensível a dificuldade de lidar com conceitos demasiadamente amplos e superpostos, como dotação, capacidade elevada ou talento. Talvez essa dificuldade esteja relacionada à variedade das terminologias mencionadas no início deste capítulo.

Conforme as autoras, embora seja fácil compreender a capacidade natural como predisposição ou tendência, não se encontrou termo mais apropriado para dotação, dom, dote. Portanto, a palavra dotação está diretamente interligada com a capacidade natural do indivíduo para desenvolver determinada habilidade, tarefa de ordem física ou intelectual como, por exemplo:

Faz algum sentido que, em meios acadêmicos, pensem em dotação como “capacidade para raciocinar”; no mundo das publicações, como

“capacidade de criar”, nos autores de ficção; e no mundo dos esportes, como “capacidade física”, nos atletas (Guenther & Rondini, 2012. p. 244).

Segundo Oliveira (2015), dotação e talento são condições distintas que compõem conceitos fundamentais na Educação Especial, os quais definem seus sujeitos e seu campo de atuação, isto é, qual a população a ser atendida.

Para Gagné (2008, p.33), o termo dotação significa:

Dotação designa posse e uso de capacidades naturais notáveis chamadas aptidões, em pelo menos um domínio de capacidade, a um grau que coloca o indivíduo pelo menos entre os 10% mais altos no grupo de pares etários. Talento designa desempenho notável de habilidades sistematicamente desenvolvidas, em pelo menos um campo de atividade humana, a um grau que coloca o indivíduo entre pelo menos os 10% mais altos no grupo de pares etários que são ou já foram ativos naquele campo.

Para França-Freitas et al. (2017), no processo de desenvolvimento, os talentos emergem progressivamente pela transformação da aptidão elevada em habilidades bem treinadas e sistematicamente desenvolvidas, em uma área determinada da atividade humana.

Embora pareça que a palavra talento possa ser algo ‘adquirido geneticamente’ ou ‘divino’, essa resume mais uma das habilidades pré-estabelecidas nos indivíduos, que, quando bem treinada, estimulada, ensinada e desenvolvida passa a ser mais uma das capacidades elevadas e em transformação.

Ainda de acordo com França-Freitas et al. (2017, p. 136):

Considera as influências e interações do ambiente, variáveis intrapessoais (por exemplo, característica físicas e autogestão) e aprendizagem no desenvolvimento das capacidades geneticamente determinadas (socioafetiva,

criatividade e outras) em talentos específicos (matemática, arte, música e outros).

Já para Guenther (2011), talento é também usado significando ao mesmo tempo capacidade natural - no que de fato tem sua base - e expressão de desempenho superior em uma área de atividade. Ainda segundo o autor, talento, no sentido geral, significa uma capacidade adquirida intencionalmente, expressa em desempenho superior, conhecimento e habilidades visíveis, em um campo concreto de ação diferenciado no ambiente.

A autora complementa que:

Para desenvolver um talento é necessário haver dotação, mas a dotação como predisposição prevista no plano genético, pode não ser desenvolvida em talentos por falta de condições no ambiente. Capacidade existe no plano genético desde a concepção, como potencial que pode ser estimulado, ou inibido, pelo tipo, qualidade e diversidade da interação entre tais predisposições e condições do meio ambiente. Esse conhecimento tem profundas implicações para a educação ao esclarecer pontos direcionais ao projeto educativo, pois tanto elevada Capacidade, como sua expressão em talentos, podem ser desenvolvidas por influência da educação (Guenther, 2011, p. 2).

Portanto, os termos Dotação e Talento parecem estar interligados às questões associadas a várias capacidades, incluindo as voltadas para práticas educacionais. Neste sentido, para que estas características sejam potencializadas, são necessários inúmeros fatores como ambiente favorável, qualificação profissional, estrutura física, entre outros.

Censo Escolar em Minas Gerais

O Censo Escolar é uma pesquisa declaratória, realizada anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

Teixeira (INEP), elaborado em todas as cidades brasileiras, com o objetivo de realizar um levantamento sobre o sistema educacional. Entre os anos de 2014 a 2018, ocorreu acentuado crescimento nas matrículas de estudantes com alguma deficiência nas escolas regulares, chegando a 1,2 milhões (Brasil, 2019).

Todo aluno matriculado no ensino regular do Estado de Minas Gerais, tem seus dados cadastrados no Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE), no qual diversas informações são inseridas, dentre as quais, se o estudante possui alguma deficiência. Importante salientar que este sistema reconhece as seguintes necessidades educacionais especiais: altas habilidades, deficiência auditiva, física, intelectual, visual, surdo cego, transtorno do espectro autista, surdo e cego (Minas Gerais, 2019).

De acordo com a Resolução SEE nº 4.231/2019, em seu artigo 20, parágrafo 2º, se o responsável da matrícula declarar que o aluno possui algum tipo de “Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas habilidades/Superdotação, é necessária a apresentação de laudo médico (Minas Gerais, 2019).

A partir da Conferência Mundial sobre Educação Especial realizada em Salamanca na Espanha no ano de 1994, ações governamentais foram iniciadas em diversos países, enfatizando a importância da educação inclusiva. Seguindo esta tendência mundial de inclusão social, políticas públicas começaram a ser construídas, proporcionando aos estudantes com deficiência ou habilidades o direito à educação igualitária e inclusiva (Santana et al., 2020). Assim, com o aperfeiçoamento de ações com foco na inclusão, as escolas regulares passaram a receber alunos com e sem deficiência em uma mesma turma (Miranda, 2013).

A Lei brasileira nº 9.394, intitulada como Lei de Diretrizes e Bases da Educação contribuiu na consolidação da inclusão das pessoas com deficiência no sistema educacional brasileiro (Brasil, 1996).

Santana et al. (2020) afirma que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001) e a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) tiveram papel preponderante nas adaptações curriculares com objetivo de proporcionar um ensino de qualidade aos alunos com necessidades especiais.

Já a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assegura aos alunos com deficiência o direito à aprendizagem por meio da educação básica:

[...] claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2017, p. 16).

Todas as pessoas têm direito e acesso ao conhecimento, independentemente de suas limitações, quer sejam sociais ou físicas. Um grave problema brasileiro é a falta de execução das leis existentes, pois o arcabouço normativo do Brasil é muito bem estruturado e está em expansivo crescimento.

A própria Constituição Federal da República Federativa do Brasil estabelece em seu Artigo 5º que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos

estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (Brasil, 1988).

Os alunos com deficiência têm sido inseridos nas escolas regulares brasileiras. Consequentemente o número de matrículas de alunos especiais cresceu nos últimos anos, principalmente com a diminuição do número de escolas especiais.

O sistema educacional em Minas Gerais, como em todo o Brasil, é regionalizado por meio das Superintendências de Ensino, articulando a integração entre o estado e os municípios.

Atualmente o estado mineiro possui 47 Superintendências Regionais de Ensino, subdivididas em 6 Polos Regionais: Centro, Sul, Mata, Triângulo, Norte e Vale do Aço.

A Figura 1 nos traz um panorama de todo o estado de Minas Gerais. Devido à diversidade cultural, social e étnica, presentes em todo o estado, houve a necessidade desta divisão, para que o Estado atuasse em todos os lugares.

Quadro 1

Divisão dos 6 Polos Regionais de Ensino de Minas Gerais

Polo Regional Centro	Polo Regional Mata	Polo Regional Norte	Polo Regional Sul	Polo Regional Triângulo	Polo Regional Vale do Aço
<ul style="list-style-type: none"> • SRE Metropolitana - A, B, C • SRE Conselheiro Lafaiete • SRE Pará de Minas • SRE Ouro Preto • SRE Sete Lagoas • SRE Divinópolis 	<ul style="list-style-type: none"> • SRE Barbacena • SRE Carangola • SRE Juiz de Fora • SRE Ubá • SRE Muriaé • SRE Ponte Nova • SRE São João Del Rei • SRE Leopoldina 	<ul style="list-style-type: none"> • SRE Curvelo • SRE Diamantina • SRE Pirapora • SRE Januária • SRE Montes Claros • SRE Janaúba 	<ul style="list-style-type: none"> • SRE Campo Belo • SRE Caxambu • SRE Itajubá • SRE Passos • SRE Varginha • SRE Pouso Alegre • SRE São Sebastião do Paraíso • SRE Poços de Caldas 	<ul style="list-style-type: none"> • SRE Ituiutaba • SRE Monte Carmelo • SRE Paracatu • SRE Unai • SRE Patrocínio • SRE Uberaba • SRE Uberlândia • SRE Patos de Minas 	<ul style="list-style-type: none"> • SRE Almenara • SRE Araçuaí • SRE Caratinga • SRE Coronel Fabriciano • SRE Governador Valadares • SRE Teófilo Otoni • SRE Manhuaçu • SRE Nova Era • SRE Guanhães

Fonte: Elaboração própria

A educação básica está em constante desenvolvimento, porém ainda é considerada de baixa qualidade. Conforme relata Pereira & Hespanhol (2015), Minas Gerais tem baixos níveis de instrução e elevado nível de analfabetismo. Por isso, a necessidade da subdivisão dos Polos para que as demandas regionais possam ser analisadas, compreendidas e sanadas conforme suas necessidades estruturais e pedagógicas de cada região.

Análise de Dados

Conforme relatado, este capítulo dirige seus olhares somente aos dados dos alunos com altas habilidades (com dotação e talento), matriculados nas escolas públicas e privadas, no ensino regular de Minas Gerais.

Também se utiliza como parâmetro alunos matriculados no Ensino Fundamental I, no qual acontece o início do processo de alfabetização e letramentos dos indivíduos, necessitando, a partir desta fase, o olhar diferenciado para suas necessidades especiais.

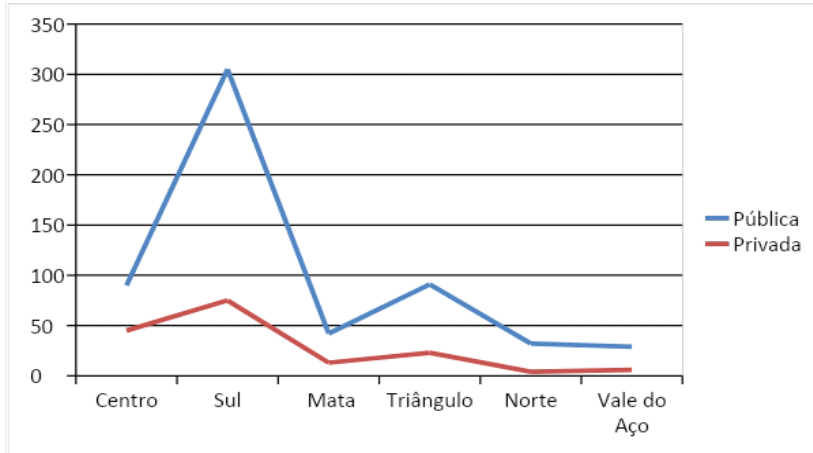
Para esta pesquisa, utiliza-se, então, o caráter quali-quantitativo. A abordagem qualitativa levanta conceitos, estudos e referências bibliográficas e a análise quantitativa é utilizada para identificar os dados de alunos com “altas habilidades” e “superdotação”, segundo o Censo Escolar do Estado de Minas Gerais 2019, Brasil, por meio de seis regionais de ensino.

De posse destas informações, a pesquisa desenvolve um gráfico com o quantitativo de alunos identificados com dotação e talentos, fracionados de acordo com os Polos Regionais.

Na atualidade, Minas Gerais apresenta um total de 755 alunos com dotação e talentos, matriculados do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, 589 em escolas públicas e 166 em escolas privadas (Brasil, 2019), como mostra o Gráfico 1.

Gráfico 1

Alunos com dotação e talentosos distribuídos nos Polos Regionais das Superintendências de Ensino de Minas Gerais



Fonte: Elaboração própria.

Não há localização homogênea destes estudantes dentro do estado, mas podemos observar que se encontram em maior quantidade no Polo Regional Sul, com 380 alunos e em menor quantidade nos Polos Norte e

Vale do Aço. A região com maior quantidade de alunos com dotação e talentos é também a que possui instituições que atendem os alunos com maior capacidade e os acolhem como o Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET), junto com a Associação de Pais e Amigos para o apoio ao Talento (ASPAT), desenvolvidas há mais de duas décadas pela Dra. Zenita Cunha Güenther na cidade de Lavras e, posteriormente, criada na cidade de Poços de Caldas, ambas localizadas no sul de Minas Gerais (CEDET, 2020).

Os CEDET foram desenvolvidos em meados de 1993, com objetivo:

[...] construir pela vivência diária um espaço físico e social estruturado, que facilite a dinamização de sua metodologia Caminhos para Desenvolver Potencial e Talento. Sua meta principal é construir um ambiente de complementação e suplementação educacional de apoio ao aluno dotado e talentoso (CEDET, 2020, s.p).

Conforme afirma Guenther (2011, p. 90), os Centros para o Desenvolvimento do Potencial e Talento são unidades comunitárias desenvolvidas para proporcionar ambiente de “apoio, complementação e suplementação educacional ao aluno dotado e talentoso, matriculado em diferentes escolas e níveis de ensino”.

Os Centros para o Desenvolvimento do Potencial e Talento possuem na sua base estrutural algumas ações principais, como: a) elaborar um plano individual de trabalho para cada criança identificada; b) de acordo com o potencial individual de cada aluno; c) possibilitando atender suas necessidades e seus interesses; d) e integrado ao trabalho da escola regular de ensino.

Neste contexto, Guenther (2007, p. 3) aponta que:

A organização pedagógica do CEDET apoia-se em um referencial teórico construído com bases no pensamento humanista como vem expresso, entre outros autores, em Helena Antipoff, Abe Maslow, Art Combs; o compromisso maior envolve proporcionar direção e intencionalidade ao projeto educativo, centrado não especificamente no talento captado no aluno, mas nas dimensões básicas à formação humanista: a pessoa em si (autoconceito); convivência com os outros (conceito do outro) e relações com o meio (visão de mundo).

Dois cidades localizadas no sul do Estado de Minas Gerais/Brasil, Lavras e Poços de Caldas, concentram cerca de 44,76 % dos alunos com dotação e talentos, matriculados do 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

Portanto talvez a maior concentração de alunos Talentosos e Habilidosos na superintendência localizada no Sul de Minas Gerais, se deva, em partes ao trabalho desenvolvido pelos CEDETs e seu reflexo junto às secretarias estaduais, municipais de educação, no que diz respeito à formação de profissionais e acompanhamento de pais e alunos.

Contudo há a necessidade de investir em políticas públicas direcionadas ao atendimento de nossos alunos dotados e talentosos, matriculados nas escolas mineiras, através da construção de novos Centros, principalmente em outras regiões do estado.

Considerações finais

Diante das considerações apresentadas neste capítulo sobre o uso dos termos altas habilidades ou superdotação, recorrentes nos documentos oficiais que tangem a Educação pública e privada do Brasil, propomos o pensamento crítico e atual para a possível quebra de paradigmas frente à educação inclusiva especial.

Levando em consideração os aspectos terminológicos, propomos os termos: pessoas com dotação e talentos, para conceituar, direcionar, conduzir e reconduzir as práticas educacionais inclusivas especiais, às

pessoas que possuem, de alguma forma, o desenvolvimento de habilidades ou capacidades de forma natural ou mediada por intervenção profissional.

Dessa forma, o Censo Escolar do Estado de Minas Gerais nos ofereceu dados atuais, com a localização dos alunos com necessidades especiais, principalmente com dotação e talentos, por serem o foco deste capítulo, possibilitando identificar sua concentração, apresentada por meio dos Polos Regionais das Superintendências de Ensino de Minas Gerais.

Tendo em vista os aspectos observados na localização destes alunos, podemos identificar que a maior convergência está próxima aos Centros para o Desenvolvimento do Potencial e Talento, com evidência para os municípios mineiros de Lavras e Poços de Caldas. Estes dados evidenciam que o trabalho em centros especializados pode proporcionar melhoras em vários parâmetros: pessoal, físico, social e educacional.

Além disso, talvez sua atuação junto às secretarias municipais e estaduais de educação, em processos de formação continuada de professores, pais e indivíduos ligados diretamente no processo de ensino e aprendizagem, possa favorecer o desenvolvimento e atendimento do público em questão.

Desta maneira, ressalta-se que políticas públicas educacionais devem ser empregadas para este desenvolvimento, incluindo divulgação científica de pesquisas na área, formação continuada de profissionais envolvidos diretamente com os processos educacionais, entre outras.

Há de se pensar em ações para o desenvolvimento de novos Centros para o Desenvolvimento do Potencial e Talento em todo o estado de Minas Gerais, além de expandi-los aos demais estados do Brasil, para que os alunos com dotação e talentos, tenham oportunidades iguais para o seu desenvolvimento intelectual.

Conclui-se que, em questão de terminologias adotadas em documentos oficiais e seus descritores, necessita-se ainda avançar, debater e propor medidas com mais efeito.

No que se refere às práticas inovadoras adotadas - como no caso dos Centros para o Desenvolvimento do Potencial e Talento e Associação de Pais e Amigos para o apoio ao Talento - salienta-se sua importância para o olhar realmente diferenciado e adequado dentro de uma nova abordagem educacional, que seja mais efetiva e mais tolerante às diferenças.

Somente assim se pode fazer da educação inclusiva um processo de equidade, favorecendo a todos inseridos na construção, domínio e aquisição dos saberes.

Referências

- Angoff, W. (1998). The Nature: Nurture Debate, Aptitudes, and Group Differences. *American Psychologist*, v. 43(9), 713-720.
- Brasil. (1988). Constituição Federal da República Federativa do Brasil. Artigo 5º. Brasília-DF: Presidência da República.
- Brasil. (1996). Presidência da República. Casa Civil. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília-DF: Presidência da República.
- Brasil. (2008). Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília-DF: Presidência da República.
- Brasil. (2011). Presidência da República. Casa Civil. *Decreto nº 7.611*, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília-DF: Presidência da República.
- Brasil. (2016). Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. SEB/MEC: Brasília.

- Brasil. (2017). Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. SEB/MEC: Brasília.
- Brasil. (2019). Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar 2019*. Brasília-DF: Ministério da Educação.
- CEDET. (2020). *Centro de Desenvolvimento do Potencial e Talento*. Minas Gerais: Lavras.
- França-Freitas, M. L. P., & Prette, A. D., & Prette, Z. A. P. D. (2017). Dotação, habilidades sociais e bem-estar subjetivo. Rio de Janeiro: *Arq. Bras. Psicologia*, 69(3).
- Gagné, F. (2008). *Building gifts into talents: talent development according to the DMGT*, (pp. 1- 33).
- Gagné, F. (1999). My convictions about the nature of human abilities, gifts and talents. *Journal for the Education of the Gifted*, 22, 109-136.
- Guenther, Z. C. (2011). *Alunos dotados e talentosos na escola: não podem esperar mais...* Minas Gerais: Lavras.
- Guenther, Z. C. (2007) Centros comunitários para desenvolvimento de talentos - O CEDET. *Revista Educação Especial*, 30.
- Guenther, Z. C., & Rondini, C. A. (2012). Capacidade, dotação, talento, habilidades: uma sondagem da conceituação pelo ideário dos educadores. *Educ. Rev.*, 28(1), 237-266.
- Howe, M., & Davidson, J., & Sloboda, J. (1998). Innate talents: Reality or myth? *Behavioral and Brain Sciences*, 21, 399-442.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2019). *Censo da Educação Básica 2019. Notas estatísticas*. Brasília, DF.
- Mercado, E L. O., & Fumes, N. L. F. (2017). Base Nacional Comum Curricular e a Educação Especial no contexto da Inclusão Escolar. Aracaju/Sergipe. In: 10º Encontro Internacional de Formação de professores. Anais. 11º Fórum Permanente Internacional de Inovação Educacional. Sergipe, 10(1).

- Minas Gerais. (2019). Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. *Resolução SEE nº 4.231/2019* - Sobre matrículas da Rede Estadual de MG para 2020. Minas Gerais: Belo Horizonte, SEE/MG.
- Miranda, S. (2013). Formação inicial do professor de educação física. *In: XI Congresso Nacional de Educação*. EDUCERE. Curitiba. Anais [...]. Curitiba. PUC, 24824-24837.
- Oliveira, R. F. C. (2015). *Alunos dotados e talentosos: estarão eles em minha sala de aula?*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP.
- Pereira, C. S., & Hespanhol, A. N. (2015). Região e Regionalizações no Estado De Minas Gerais e suas vinculações com as políticas públicas. *Revista Formação*, 1(22), 42-70.
- Santana, R. S.; et al. (2020). Adaptação curricular para educação inclusiva. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, 6(1), 2216-2226.
- Souza, A. R., & Rangni, R. A. (2019). Formação em pedagogia para a atuação com alunos dotados e talentosos. *Revista do Centro de Ciências da Educação*, 37(3), 958-972.

Capítulo 3

Altas habilidades ou superdotação em pessoas adultas: o caso de João

*Rosemeire de Araújo Rangni
Fabiana Oliveira Koga*

Resumo

Ao longo da vida é possível encontrar pessoas que se sobressaíam em diversas áreas do conhecimento humano, podendo ser identificadas desde a infância até sua fase adulta. Desse modo, objetivou-se relatar a trajetória de um estudante com altas habilidades ou superdotação. O aluno, que a partir de agora chamaremos de João, foi identificado com altas habilidades ou superdotação aos dez anos de idade, quando estava na Educação Básica e, atualmente, cursa a Educação Superior. A pesquisa decorreu por meio do método de História de Vida e apreendida por entrevista. Através da análise, conclui-se que João mantém as características das altas habilidades ou superdotação devido a seu bom desempenho acadêmico, no entanto, ficou evidente a dificuldade de que ele próprio se reconheça como possuidor de tais atributos. Ademais, apesar de ter seu diagnóstico recebido ainda na infância, João diz não perceber vantagens em ter as habilidades na fase adulta. Entende-se que os resultados obtidos neste estudo podem desencadear futuras pesquisas em adultos com altas habilidades ou superdotação.

Palavras-chave: educação especial, altas habilidades ou superdotação, adultos, história de vida

Altas capacidades o superdotación en adultos: el caso de João

Resumen

A lo largo de la vida es posible encontrar personas que se destaquen en diferentes áreas del conocimiento humano, identificadas desde la infancia hasta la edad adulta. Por lo tanto, el objetivo fue reportar la trayectoria de un estudiante con altas capacidades o superdotación. El alumno, que desde ahora lo llamaremos João, fue identificado con altas capacidades o superdotación con diez años de edad, cuando estaba en la Educación Básica; actualmente está estudiando en la Educación Superior. La investigación se llevó a cabo utilizando el método de Historia de Vida alcanzada a través de entrevista. Por medio del análisis, se concluyó que João mantiene las características de altas capacidades o superdotación debido a su buen rendimiento académico. Sin embargo, se evidenciaron dificultades para que él se reconociera a sí mismo como poseedor de tales atributos. Aunque tenga recibido el diagnóstico en su niñez, declaró que no nota ventajas de que posea altas capacidades en la fase adulta. Se entiende que los resultados obtenidos en este estudio pueden hacer avanzar investigaciones futuras de adultos con altas capacidades o superdotación.

Palabras-clave: educación especial, altas capacidades o superdotación, adultos, historia de vida

High Abilities or Giftedness in Adults: João's Case

Abstract

Throughout life it is possible to find people who stand out in different areas of human knowledge and they can be identified from childhood to adulthood. Thus, the aim of this article is to report the trajectory of a student with high abilities or giftedness. The student, hereinafter referred to as João, was identified with high abilities or giftedness when he was ten years old at Middle School. Currently, he is attending a university at the undergraduate level. The research was carried out with the life history interviewing. It was concluded that João maintains the characteristics of high abilities or giftedness due to his good academic achievement. However, he evidenced difficulty in recognizing himself with high abilities or giftedness. Moreover, although he was diagnosed in his childhood, João claimed not to perceive advantages in his adulthood. It is understood that the results obtained in this study can trigger future research in adults with high abilities or giftedness.

Keywords: special education, high abilities or giftedness, adults, life history

*Giftedness can be seen as an inherent capacity for exceptional performance within a particular talent domain, not necessarily in the product of that talent. Not all gifted adults seek to achieve eminence with their gifts, nor do they always have the opportunity to do so.*¹(Bishop e Rinn, 2015, p. 228).

Durante a vida, encontramos e convivemos com pessoas que se sobressaem às outras em alguma área do conhecimento ou do campo de trabalho. Algumas delas nos surpreendem devido à magnitude de suas habilidades, criatividade e motivação. Essas pessoas são designadas por Renzulli (2018) como superdotadas. Em linhas gerais, o que compõe a superdotação para esse autor?

O termo “superdotado”, para Joseph Renzulli (2018), é um adjetivo que propõe a ocorrência de descentralização do sujeito. Então, o autor sugere que pensemos mais em uma pessoa com comportamento de superdotação, que em alguém superdotado. Dessa maneira, o autor

¹ As altas habilidades ou superdotação são vistas com uma capacidade inerente à performance excepcional em um domínio de talento específico, não necessariamente no produto daquele talento. Nem todos os adultos buscam alcançar eminência com seus dotes, nem eles sempre têm a oportunidade de fazê-los (Tradução livre das autoras).

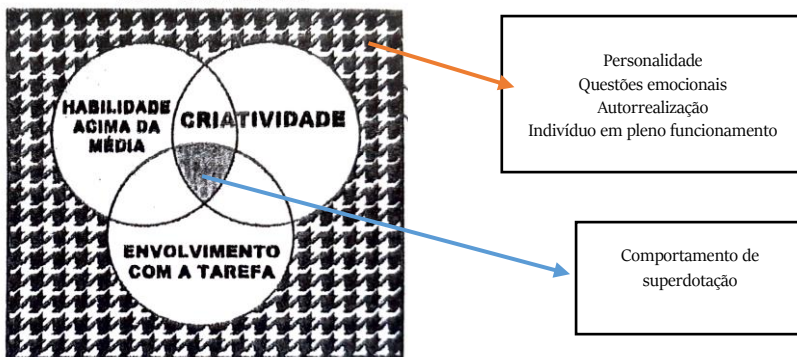
incentiva que os serviços para pessoas com comportamento de superdotação sejam o foco e não a pessoa em si. Para Renzulli, a superdotação seria, então, a confluência de três fatores: habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa, que compõem a Teoria dos Três Anéis (Renzulli, 2018).

A habilidade acima da média designa-se pelo desempenho excepcional de uma pessoa em qualquer área do conhecimento. A criatividade caracteriza-se pela curiosidade, originalidade e inventividade manifesta pela pessoa com altas habilidades ou superdotação. Essa pessoa impressiona porque desafia as convenções e tradições e apresenta inovação em sua criação. Além do que, o envolvimento com a tarefa, caracteriza-se pelo grau de dedicação e atenção à uma área específica de conhecimento, bem como a perseverança, a resiliência, a determinação e a força de vontade incomum, que são atributos das pessoas com altas habilidades ou superdotação (Renzulli & Reis, 2014). Fatores cognitivos, comportamentais e ambientais influenciam as altas habilidades ou superdotação, como Renzulli ilustra em seu modelo, denominado *Houndstooth background* devido ao tecido xadrez. A preocupação sobre a educação desse grupo de pessoas é para que seja formada uma liderança responsável e ética (Virgolim, 2014). A Figura 1 exemplifica o *Houndstooth background*:

Figura 1

Teoria dos Três Anéis

A Concepção de Superdotação dos Três Anéis



Fonte: Renzulli (2018, p. 24)

No que diz respeito à legalidade brasileira, está previsto o direito à educação especializada em todos os níveis de Educação para estudantes com altas habilidades ou superdotação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, de 1996, a qual recebeu alterações pela Lei nº 12.796, em 2013, reconhece as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação como público-alvo da Educação Especial. A Lei nº 13.632, de 2018, referenda a oferta da Educação Especial a partir da Educação Infantil e deve seguir ao longo da vida aos níveis mais altos de Educação.

Quando se tratam de estudantes com altas habilidades ou superdotação que passaram por identificação na Educação Básica, podem-se declarar, no ato da matrícula nas Instituições de Educação Superior (IES), como público da Educação Especial, mediante a apresentação de documentos. Caso o procedimento de identificação não tenha ocorrido, é recomendável que os estudantes passem pelo processo de identificação através de instrumentos como: *check lists*, escalas, questionários, entrevistas e testes, como se pode constatar na pesquisa de Oliveira (2019).

Ressalta-se que algumas IES contam com núcleos de atendimento para o público da Educação Especial, os quais podem conduzir o procedimento de identificação e atendimento das pessoas com os indicadores de altas habilidades ou superdotação.

A aceleração de estudos, por exemplo, está prevista na LDBEN, a qual pontua que, os estudantes que desejarem adequar seus estudos conforme suas necessidades educacionais na Educação Superior e que tenham desempenho extraordinário, podem abreviar a duração de seus cursos ao realizar provas ou serem analisados mediante instrumentos de avaliação específicos que afirmem a sua condição de pessoa com altas habilidades ou superdotação. Ademais, a legislação não orienta claramente sobre a possibilidade de aceleração em cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado), no entanto, cada IES pode apresentar especificidades para a realização do doutorado direto, como pode ser observado nos regulamentos das agências de fomento. Essas, entre outras possibilidades, além do trabalho dos núcleos de atendimento educacional especializado, permitem adequar o ensino para as pessoas com altas habilidades ou superdotação na Educação Superior.

Adultos com altas habilidades ou superdotação podem apresentar as seguintes características, como mostra o Quadro 1, respaldadas em Dabrowski (2016)², Pérez (2008, 2020), Freitas e Pérez (2010), Oliveira, Barbosa e Alencar (2015) e Rinn e Bishop (2015).

² É autor da Teoria da Desintegração Positiva (TDP), em 1964, em que apresenta constructos da personalidade. São divididos em cinco níveis (Integração Primária, Desintegração Uninível, Desintegração Espontânea Multinível, Desintegração organizada Multinível e Integração Secundária). A sobre-excitabilidade (reação com intensidade em padrões: sensorial, psicomotor, Intelectual, Imaginativo e Emocional) tem sido atrelada a estudos de altas habilidades ou superdotação (Oliveira, Barbosa & Alencar, 2015).

Quadro 1*Descritivo das características gerais das altas habilidades ou superdotação em adultos.*

Características gerais
1 - Sobre-excitabilidade
2 - Pensamento divergente
3 - Alta sensibilidade
4 - Excepcional habilidade acadêmica
5 - Possível demonstração de fragilidade e intensidade emocional
6 - Criatividade destacada
7 - Introversão
8 - Necessidade de ficar sozinho
9 - Perfeccionismo
10 - Possível demonstração de dificuldade na compreensão comportamental de terceiros
11 - Capacidade de liderança (em alguns casos)
12 - Alto senso de humor
13 - Destacado senso moral e de justiça
14 - Possível demonstração de dificuldade na realização de tarefas por insegurança e incerteza
15 - Possível demonstração de dificuldade na visualização de seu alto potencial
16 - Improbabilidade de autodeclaração na condição de alguém com altas habilidades ou superdotação

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base nas pesquisas e discussões dos teóricos supracitados.

As características pontuadas somam-se, ainda, às influências do meio ambiente, social e cultural. Vale considerar que nem todos os adultos com altas habilidades ou superdotação demonstram as características gerais mencionadas. É preciso considerar toda a trajetória de vida do adulto, as circunstâncias ocorridas, suas escolhas, necessidades, saúde, fatores impactados pela temporalidade, entre outras condições como, por exemplo, as condições socioeconômicas (Alencar & Fleith, 2001, Freitas & Pérez, 2010, Pérez, 2008; 2020).

Ademais, é importante destacar que a habilidade acima da média, o envolvimento com a tarefa e a criatividade não são evidenciadas somente em sujeitos no período da infância e juventude, o adulto também aprende e se desenvolve, de acordo com Almeida (2013).

[...]nem sempre adultos talentosos e com altas capacidades (*sic*) encontram os contextos socioprofissionais mais apropriados ao seu desenvolvimento e realização pessoal e profissional. Os entraves à

expressão da excelência prolongam-se na idade adulta, e de novo os preconceitos e as ideias errôneas sobre estes indivíduos se propalam e mantêm-se na sociedade, mormente nos domínios das artes e das expressões (Almeida, 2013, s.p.).

É importante destacar que o ser humano se desenvolve e evolui tanto de forma positiva quanto de forma negativa, segundo a TDP. Assim, considera-se positiva quando contribui para o crescimento do sujeito, e negativa, quando ocorre uma involução, ou seja, quando, por alguma razão, esse sujeito deixa de evoluir (Dabrowski, 2016). As pessoas tem potenciais, mas quando sua trajetória de vida acaba acometida por acasos e eventualidades que minam ou interrompem esse desenvolvimento, as características da desintegração negativa podem se manifestar e o contrário também pode ocorrer (Oliveira, Barbosa & Alencar, 2015). Por isso, a Educação desempenha um papel importante para o desenvolvimento dos estudantes que se destacam por seus potenciais.

Com base em Freire (2016), é preciso salientar que as pessoas tem o direito de se desenvolver, aprimorar o que sabem e produzir saberes que ainda não existam. Cercar essa possibilidade é tirar das pessoas a condição à humanização e ao desenvolvimento da consciência que as leva ao conhecimento de si. Nesse contexto, podemos incluir as pessoas com altas habilidades ou superdotação que poderiam ser consideradas uma unidade³ dentre tantas outras existentes na sociedade.

Diante de todo o mencionado, questionamos: como foi a trajetória de uma pessoa adulta com altas habilidades ou superdotação identificada na infância?

Assim, temos como objetivo relatar a trajetória de um estudante com altas habilidades ou superdotação. Vale mencionar que este capítulo tem

³ Agrupamentos realizados por meio de pontos comuns apesar da diversidade entre os sujeitos (Freire, 2016).

a intenção de dar voz a ele, que foi identificado como um aluno com altas habilidades ou superdotação quando estava na Educação Básica e, atualmente, em fase adulta, está cursando a Educação Superior.

Método

Para atender o objetivo proposto, foi realizada uma pesquisa por meio da metodologia de História de Vida, com base em Glat et al. (2004). De acordo com tais autoras, nesse tipo de pesquisa, leva-se em conta o relato da trajetória de vida do sujeito durante uma entrevista. Não há preocupação em confirmar a veracidade dos fatos narrados pelo sujeito, porque, o importante é acessar o ponto de vista dele sobre sua própria história. Nesse tipo de investigação, busca-se aferir sentido na fala do sujeito sobre os fatos de sua própria história, por essa razão, ouvi-lo é o ponto mais importante (Augras, 1989).

Com os dados apreendidos a partir da realização da entrevista, realizou-se a análise do discurso com base nas orientações de Maingueneau (2015). Na perspectiva teórica desse autor, há polivalência no discurso, ou seja, ele pode funcionar como um objeto empírico e como algo que transcende a comunicação particular. Um discurso vai além da língua, da fala e da construção das frases, como também, contém múltiplos sentidos. Nele há uma gama de representações, interatividade no discurso e contextualização em uma entrevista. A fala é assumida pelo sujeito porque há um EU localizado em um tempo e espaço que é permeado pelo interdiscurso e, para analisá-lo, torna-se necessário considerar os enunciados sobre os quais o discurso se apoia (Mangueneau, 2015).

Ao analisar uma enunciação é preciso se perguntar: Quem falou? Por que falou? O que falou? Como falou? Para que falou? Quando falou? Para quem falou? (Mortatti, 2000). O discurso não é neutro, pelo contrário, está repleto de sentidos (Mangueneau, 2015).

Com intuito de conhecer a História de Vida do participante, realizamos uma entrevista via aplicativo *Zoom*, mediante um roteiro de perguntas (10), com os seguintes tópicos: caracterização de João (nome fictício), a identificação, atendimento e seus desdobramentos na fase adulta. A duração foi de 40 minutos. Os procedimentos éticos foram seguidos e autorizados pelo Comitê de Ética em Seres Humanos sob o número CAEE 52555415.4.0000.5504.

Resultados e discussão

A seguir, serão apresentados os dados que caracterizam João, seu processo de identificação, avaliação, seu atendimento, sua trajetória de atendimento e como se encontra atualmente.

Caracterização de João

João (nome fictício) é filho único. Nasceu no ano 2000 e seus pais são divorciados desde sua infância. Sua mãe trabalha em uma linha de produção de uma indústria no período noturno e, as condições socioeconômicas da família se enquadram no nível da classe média baixa, de acordo com parâmetros do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

A mãe de João o colocou na creche após finalizar sua licença maternidade. Desde aquela época, ela precisou trabalhar o dia todo. Ele ficava em uma escola pública que disponibilizava a permanência em tempo integral. Nem o participante e tampouco sua mãe se recordam com quantos anos ele aprendeu a ler e escrever.

No momento da pesquisa, João se encontrava com 20 anos de idade, residindo com sua mãe, cursando a faculdade de Relações Internacionais em universidade pública, finalizando sua iniciação científica e trabalhando com *design* gráfico. Ressalta-se que, João ficou na lista de espera no curso

de Relações Internacionais. Devido a isso, seu ingresso na universidade foi por meio do curso de Arquivologia e, depois, houve a transferência para o Curso de Relações Internacionais (cursava no período da entrevista).

A esse respeito João relatou:

Eu tive bastante dificuldade na hora de decisão de que curso eu ia ficar. Relações Internacionais eu não passei direto, eu cheguei na faculdade através da lista de espera e nesse tempo acabei tendo um pouco de indecisão sobre se eu continuava no curso que eu estava fazendo, que era Arquivologia, ou ir para Relações Internacionais. É uma coisa que eu reparei bastante, eu não sei se é relevante ou não, é que apesar de eu ter uma maior, como eu posso dizer, um grau de intimidade maior com Arquivologia eu acabo tendo um desempenho maior em Relações Internacionais. Eu gostava mais de estudar Arquivologia do que Relações Internacionais, apesar de ter mais afinidade em Relações Internacionais, afinidade não, nota mesmo, em Relações Internacionais (João).
[transcrição direta]

Pérez (2010, 2020) comenta que pessoas com altas habilidades ou superdotação normalmente têm muitos interesses e as condições assíncronas podem dificultar as escolhas.

No período da entrevista, João afirmou que suas notas em Relações Internacionais estavam entre 8.5 e 9.0 e que havia voltado a desenhar, atividade que considerava como uma válvula de escape. Disse que iniciou um trabalho como designer gráfico, desenhando logos em realidade virtual (mesa digital). Destacou que esse novo trabalho gera certa ansiedade nele porque estava acostumado a desenhar no papel, mas agora tem que se adaptar ao digital, principalmente em relação ao traçado.

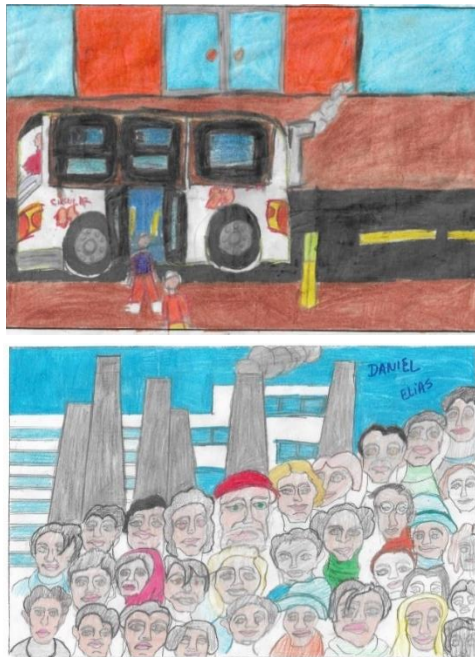
A identificação

João foi identificado pela escola e rede de ensino à qual pertencia quando tinha 10 anos de idade, devido a sua habilidade para o desenho

(Figuras 1 e 2), que o levou a participar do 4º concurso de desenho e redação. Na época, um docente de uma universidade pública da cidade estava selecionando crianças para um programa de extensão e pesquisa com o objetivo de identificar, avaliar e atender estudantes com características de altas habilidades ou superdotação. Esse programa visava atender a comunidade, formar pesquisadores e realizar investigações. Foi nessa etapa inicial que João foi identificado e conduzido para as fases avaliativas na universidade.

Figuras 1 e 2

Desenhos de João, aos 10 anos.



Fonte: acervo do participante.

Nota: São desenhos realizados durante o período em que João frequentou a educação básica, para competições das quais participou.

João foi avaliado por meio dos seguintes instrumentos: WISC IV, teste de Quociente de Inteligência e teste do Desempenho Escolar (TDE), os

quais avaliaram a escrita, a aritmética e a leitura, além de outras baterias específicas, como por exemplo, a área musical e artística. Nesse período, ele e sua mãe foram entrevistados. O programa em que ele era atendido oferecia atendimento para os pais, familiares e/ou responsáveis legais.

João relata: “foram vários testes diferentes, alguns envolviam exercício de lógica, outros de construção, que mediam a capacidade criativa e, também, de convivência em grupo para testar a liderança.” [transcrição direta] Ainda relata: “eu lembro que eles falaram que eu tinha um pouco de talento”⁴. [transcrição direta] Esses fatos revelam que João foi indicado em mais de uma área em consonância com a definição disponível na Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida (Decreto nº 10.502 de 2020).

O aluno não lembra de seus resultados nos testes, mas sabia que foram elevados, pelo fato dos membros do programa destacarem sua performance na área acadêmica, [...] “foi depois de uns três anos trabalhando com a área artística, depois eles começaram a falar que eu tinha também vocação para o acadêmico.” (João) [transcrição direta]

Vale lembrar que há uma ênfase demasiada na área acadêmica, o que faz enfraquecer o foco em outros campos, principalmente, relacionados às habilidades artísticas. Renzulli (2018) criticou o foco demasiado nas áreas acadêmicas e a negligência nas áreas criativo-produtiva. No Brasil, há uma grande desvalorização em relação às artes, inclusive, com relação à identificação das altas habilidades ou superdotação, como observado por Koga (2019) e Koga e Tolón (2019). No entanto, a aptidão para o desenho não foi estimulada em João, razão da sua identificação aos dez anos.

⁴ Uma das autoras foi membro do programa frequentado pelo participante, por essa razão, tem conhecimento de algumas informações sobre ele, devido à convivência. Em alguns momentos, a pesquisadora trabalhou diretamente com ele.

Sobre como era a sua vida acadêmica e pessoal antes da identificação das altas habilidades ou superdotação, ele disse:

[...] acho que não teve tanto impacto na minha vida pessoal em si [...] na parte mais interpessoal, acho que foi até relevante por causa do contato com outras pessoas em situação parecida, mas na minha vida pessoal, na escola, eu não levava o que eu aprendia no acompanhamento pedagógico pra lá, então, acho que não teve tanto impacto em si. E até agora eu acho que não fui alvo de nenhuma medida, como eu posso dizer, não é isonomia o termo correto, mas tecnicamente as escolas deveriam fornecer um tipo de acompanhamento pra também monitorar e ajudar pessoas. Eu lembro que tem um termo disso na faculdade, mas eu nunca me declarei, então, eu nunca recebi nenhum tipo de tratamento específico pra tal, sempre fui tratado como aluno normal (João).
[transcrição direta]

Do ponto de vista desse relato, observa-se a importância de, em algum momento, encontrar seus pares. O relacionamento com seus iguais é muito importante para que se possam encontrar pares de afinidade, assim como, interagir em prol de alguma coisa em comum que lhes satisfaça as necessidades – unidade – sejam elas educativas, psicológicas, emocionais, ideológicas, entre outras. A escola pode ser um desses locais para estar junto de pessoas que apresentam características, necessidades e ideais semelhantes apesar das diferenças, mas é preciso que haja alguma unidade. Para João foi importante encontrar a unidade no atendimento especializado.

Nessa perspectiva, Freire (2016) não pesquisou as altas habilidades ou superdotação, no entanto, ele reporta a importância da unidade como ponto de ancoragem das diferenças, cujos objetivos tornam-se comuns. Ao emprestar esse conceito, podemos refletir que os programas de atendimento, salas de recursos multifuncionais e projetos deveriam ser lugares onde meninos e meninas com altas habilidades ou superdotação

pudessem estar em uma unidade nas mais diversas áreas do conhecimento humano. João, com sua fala, possibilitou reforçar a importância dessa unidade.

Quando perguntado sobre o que sentiu ao ser identificado com altas habilidades ou superdotação, João respondeu:

Ah! Foi especial porque eu tinha uma ideia um pouco diferente do que realmente era na época, acho que quando eu era criança, eu tinha um pouco de, não é exatamente... auto apreço, mas um egoísmo não um pouco saudável que eu fui perdendo com o tempo. É que eu tinha uma mentalidade muito competitiva e, infelizmente, por mais que isso tenha ajudado no processo de crescimento, também foi uma coisa que acabou me abalando psicologicamente depois. Acho que foi um processo de construção ao longo do tempo já me dava problema, depois eu só fui começar a perceber o quanto aquilo tava me deixando pra baixo depois que eu cheguei no ensino médio (João). [transcrição direta]

João reforça a importância de um processo de identificação cuidadoso, porque a pessoa poderá apresentar senso de autoconceito elevado, inclusive, a ponto de colocar à prova o conhecimento das outras pessoas e, até mesmo, de seus familiares e amigos (Freitas & Pérez, 2010). Por essa razão, essas questões devem ser acolhidas durante o atendimento educacional especializado e, às vezes, intensificadas em terapias na área da Psicologia.

Ao ser questionado sobre o que mudou com a identificação João disse:

Olha...sinceramente...acho que mais a minha sensação de autoconhecimento em si do que qualquer outra coisa. Eu acho que foi um exercício que me fez refletir sobre mim mesmo, mas de resto, como não teve tanto impacto, eu não me abri tanto sobre o assunto, tanto com as instituições, quanto com as pessoas à minha volta, eu acho que nem tanto mais sobre a maneira que eu via eu mesmo (João). [transcrição direta]

Talvez, o verdadeiro sentido de proceder a identificação não seja, apenas, suplementar conhecimentos para as pessoas que desejam enormemente se desenvolver, mas ajudá-las a descobrir quem são de fato. Trata-se de um momento oportuno para o autoconhecimento, pois, conhecer as características das altas habilidades ou superdotação pode auxiliá-las a estabilizarem-se emocionalmente (Oliveira, Barbosa & Alencar, 2015; Pérez, 2020)

Esse momento poderia contribuir para que o adulto compreendesse a importância de revelar as altas habilidades ou superdotação às IES, afinal, se ele não o reconhecer, não criarão suportes de atendimento especializado, previsto no Decreto nº. 7.611 de 2011 e, tampouco, se preocuparão em identificar outros casos. Sendo assim, os adultos com altas habilidades ou superdotação precisam compreender melhor o sentido da identificação e para quem revelar sua condição.

Após ser indagado sobre as dificuldades e as facilidades de ser alguém com altas habilidades ou superdotação, João disse: “eu não cheguei a me declarar, eu não cheguei a falar, então, tecnicamente, eu não sei se isso teria mudado a forma como eu fui tratado pelas outras pessoas ou não”. [transcrição direta]

Isso reforça a sua incompreensão a respeito do significado de ser identificado com altas habilidades ou superdotação, porém, não é uma falha dele, porque os programas de atendimento desenvolvem os procedimentos de identificação, mas, muitas vezes, não esclarecem a seus atendidos os seus direitos educacionais, como também não disponibilizam os pareceres para que os atendidos possam utilizá-los além dos programas.

O atendimento e seus desdobramentos na adultez

João discorreu sobre os ganhos e o que faltou em seu atendimento educacional especializado: “hum...eu acho que o acompanhamento psicológico é preciso, digamos assim, acho que foi um pouco de acompanhamento pedagógico demais e psicológico de menos”. [transcrição direta] Esse depoimento evidencia que a área acadêmica ainda é mais visível que as demais, inclusive, não valorizam as questões emocionais dos atendidos. Esse aspecto contraria os objetivos, entre outros, em relação ao favorecimento de ajustamento pessoal e emocional assinalados por Alencar e Fleith (2001).

João acrescentou:

Porque eu sempre tive uma dinâmica familiar bastante restritiva por causa da nossa própria condição pessoal, então, tem um processo de conhecimento de relações interpessoais com outras crianças da minha idade que também tinham o mesmo contexto social e também um contexto de forma de pensamento parecido com o meu foi algo que me ajudou bastante durante a minha infância e meu processo de crescimento. Infelizmente, esse tipo de ambiente eu não tinha na escola. Não era tão fácil me relacionar com outras pessoas da escola que nem era dentro do projeto (João). [transcrição direta]

Ele aponta, ainda, uma grave fragilidade dos programas de atendimento às pessoas com altas habilidades ou superdotação, pois dependem do material e de profissionais para a tarefa. Por outro lado, o programa ofereceu ao João, o enriquecimento na perspectiva de Renzulli (2014; 2018), na área acadêmica e não na artística (desenho).

Como é ser um estudante com altas habilidades ou superdotação na Educação Superior? João respondeu:

Olha...eu diria bastante stress em si. Eu tô tendo que lidar com um pouco de pressão que já tava até acostumado, mas, pelo visto, apesar de, aparentemente,

eu achar que eu estou acostumado meu subconsciente não está tratando dessa forma. Eu tô começando ter alguns distúrbios em relação a isso. Mas esse é um assunto que eu ainda não conheço tanto, que eu tenho que procurar apoio médico mesmo pra ter certeza. Olha, a maior diferença que eu reparo entre mim e entre outros alunos é uma maior, como eu posso dizer, resistência, digamos assim, na hora de estudar. Eu tenho uma facilidade maior na memorização e, também, digamos, aguentar palestra, aguentar texto, livro. O pessoal acha que eu sou uma máquina, mas não (João). [transcrição direta]

Revelou, sobretudo, que participava de projeto de iniciação científica:

Acabei de finalizar uma. Eu entrei como suplente de uma outra aluna que tinha terminado um curso e eu assumi a posição dela. Agora eu tô escrevendo outro projeto para continuar. Eu gosto do que eu pesquiso, mas eu não gosto do ambiente da faculdade em si. Porque a instituição, ela cobra coisas que eu acho que não deveria cobrar, acho que é um sistema de ensino muito mecânico, que restringe sua capacidade criativa e eu já sou restringido já por mim mesmo, então, eu acho que, às vezes, que eu não tenho o controle de nada e eu tenho que seguir algo que já é determinado pra mim, então, é um pouco frustrante nesse requisito, de resto, o que me diverte na pesquisa é justamente isso, que eu posso pesquisar o que eu quero (João). [transcrição direta]

De acordo com Delou (2015), os programas de Iniciação Científica oferecidos pelas agências de fomento são boas perspectivas para os estudantes com altas habilidades ou superdotação nas IES.

Ele mencionou que não declarou suas altas habilidades ou superdotação durante a matrícula na IES, apesar dessa possibilidade.

Porque pra mim, eu acho que falta coisas. Eu tenho tantas barreiras pessoais que acabam impedindo o meu desempenho acadêmico, que, às vezes, eu acho que ainda falta alguma coisa, sinceramente. Por mais que eu tenha bastante capacidade em questão de memorização, de exercício de lógica, em questão de desempenho, ele é atrelado muito ao meu desempenho emocional e, se eu não

tiver emocionalmente bem, eu meio que acabo me atrapalhando, me auto sabotando do meio acadêmico (João). [transcrição direta]

Especificamente sobre a auto sabotagem, as autoras perguntaram o que ele entendia a esse respeito e João explicou: “é que eu sou totalmente dependente do meu estado emocional e da forma como eu me relaciono com outras pessoas. Eu não sei lidar exatamente em situações que as pessoas colocam pressão social em cima de mim e esse é um problema que eu tenho tentado enfrentar”.

Os aspectos, tais quais: o perfeccionismo, a auto exigência, a necessidade de pertencimento social pode ter causado os sentimentos expressados por ele (Pérez, 2020).

João revelou, também, que tinha medo das pessoas descobrirem que ele tem altas habilidades ou superdotação: “eu tinha também quando era mais jovem e ainda tenho quando adulto”. [transcrição direta]

Por fim, as autoras perguntaram ao participante se ele gostaria de deixar alguma mensagem para pessoas com altas habilidades ou superdotação. Então, ele disse:

Eu não sei, sinceramente, eu não sei o que dizer...porque eu acho que no fim, a coisa mais importante é você, sabe? ... é... o que te faz feliz, o que te deixa contente, estar bem consigo mesmo. Acho que estando isso satisfeito, não tem nenhuma outra coisa que você precise (João). [transcrição direta]

Infere-se que as altas habilidades ou superdotação para o participante não têm significado importante porque não têm influenciado nos seus caminhos atuais de vida enquanto adulto.

Considerações finais

O processo de identificação não deveria evidenciar a pessoa com altas habilidades ou superdotação, acendendo um holofote sobre elas ou colocando-as em uma vitrine, mas, sim, contribuir para o seu autoconhecimento e ajudar suas famílias e profissionais relacionados à sua vida.

A identificação e o atendimento deveriam apoiar a pessoa na compreensão de seus direitos e, assim, orientá-la sobre os procedimentos necessários, principalmente, com as instituições de ensino.

A etapa de identificação para qualquer pessoa deveria ser o começo e não o fim, pois, é necessário ter uma indicação que impulsionasse a pessoa a se desenvolver e não um rótulo que a paralisa ou a modifica em sua rota. Nesse sentido, o processo de identificação precisa ter comprometimento ético, porque, se mal realizado, poderá desviar a pessoa identificada de seu propósito, fazendo-a sofrer emocionalmente, como se pode observar no relato de João.

O atendimento, por sua vez, torna-se importante para o acolhimento das demandas educativas e, também, emocionais, sendo crucial para a realização da suplementação educacional da pessoa com altas habilidades ou superdotação em qualquer faixa etária. Por isso, os programas e qualquer ação de atendimento a esse grupo específico de pessoas precisa considerar o sujeito e não somente os recursos materiais e humanos para o atendimento. Se identificar não é uma tarefa fácil, o atendimento é muito mais complexo. Entretanto, identificar e não atender é algo pior, porque gera expectativas no sujeito, as quais não serão respondidas.

Todas essas etapas precisam ser realizadas com muita sensibilidade e ética, mas, acima de tudo, ouvir e observar o sujeito para que, de fato,

suas necessidades educacionais e emocionais possam ser atendidas da melhor forma possível.

João deixa claro que todas essas etapas devem convergir para um único objetivo: proporcionar o bem-estar da pessoa com altas habilidades ou superdotação, para que ela possa realizar seus interesses e potenciais, bem como, auxiliá-la a encontrar seu lugar no mundo apesar das diferenças entre pessoas.

Ao observar o relato do participante sugerimos:

- Que os programas de atendimento para altas habilidades ou superdotação identifiquem quais áreas de capacidade poderão atender, pois os interesses dos estudantes devem ser contemplados;
- Continuidade da identificação e serviços prestados aos estudantes na fase adulta, inclusive com acompanhamento terapêutico; e
- Atividades educativas nas IES para acolhimento de estudantes com características de altas habilidades ou superdotação.

Assim, após se conhecer a história de João, podemos questionar: ele está feliz pelo fato de ter altas habilidades ou superdotação?

Referências

- Alencar, E. M. L. S., Fleith, D. S. (2001). *Superdotados: determinantes, educação e ajustamento*. São Paulo: EPU.
- Almeida, L. S. (2013). Prefácio. In: Mettrau, M. B. (Org.). *O funcionamento inteligente de adultos com altas habilidades*. CURITIBA: Prismas.
- Augras, M. (1989). Prefácio. Em Glat, R. *Somos Iguais a Vocês: Depoimentos de Mulheres com Deficiência Mental*. (p. 11-15). Rio de Janeiro: Editora Agir.
- Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011(2011). Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF: Presidência da República.

Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020 (2020). Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Diário Oficial da União. Brasília, DF: Presidência da República.

Delou, C.M. (2015, novembro). *Altas habilidades no Ensino Superior*. Conferência do 1º Seminário de Altas habilidades: disseminando conhecimentos e práticas.

Glat, R. *et al.* (2004). O método de História de Vida na pesquisa. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, 10 (2), 235-250.

Koga, F. O., Chacon, M. C. (2017). Programa de atenção a alunos precoces com comportamento de superdotação: identificação e proposta de enriquecimento musical. *Revista Educação Especial*, 30(57), 08 - 102.

Koga, F. O. (2019). *Protocolo para Screening de Habilidades Musicais*. [Tese de doutorado], Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências.

Koga, F. O., Tolon, R. M. (2019). Desenvolvendo o talento musical na Educação Básica. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 23(3), 623-637.

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da Justiça. Brasília, DF: Presidência da República.

Lei nº 12.796, de 4 de Abril de 2013 (2013). Lei que designa o público alvo da Educação Especial. Brasília, DF: Presidência da República.

Lei nº 13.632, de 6 de Março de 2018 (2018). *Lei referente a oferta da Educação Especial*. Brasília, DF: Presidência da República.

Mangueneau, D. (2015). *Discurso e análise do discurso*. [Trad. Sírio Possenti]. São Paulo: Parábola Editorial.

Mortatti, M. R. L. (2000). *Os sentidos da alfabetização*. (4ª ed). São Paulo: Editora Unesp.

Freitas, S. N., Pérez, S.G.P. B. (2010). *Altas habilidades/superdotação. Atendimento especializado*. Marília: abpee.

Freire, P. (2016). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. (23ª ed.). São Paulo/ Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Oliveira, A. P. S. (2019). *Altas capacidades em estudantes estrangeiros do ensino superior* [Dissertação de mestrado]. Universidade Federal de São Carlos.
- Oliveira, J. C.; Barbosa, A. J. G., Alencar, E. M. L. S. (2015). Contribuições da Teoria da Desintegração Positiva para a Área de Superdotação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 33, 1 - 9.
- Pérez, S. G. P. B. *Ser ou não ser, eis a questão: o processo de construção da identidade na pessoa com altas habilidades/superdotação adulta* [Tese de doutorado]. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- Pérez, S. G. P. B. (2020, maio). *Superdotação: e quando crescem?* Live Neuropedagogia.
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. (2008). Ministério da Educação / Secretaria de Educação Especial, Brasília, DF.
- Renzulli, J. S; Reis, S. M. (2014). *The schoolwide enrichment model: a comprehensive plan for education excellence* (3. ed.) Connecticut, EUA: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. (2018). Reexaminando o papel da educação para superdotados e o desenvolvimento de talentos para o século XXI: uma abordagem teórica em quatro partes. In: A. Virgolim (Org.), *Altas Habilidades/Superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais* (pp. 19 - 42). Curitiba, PR: Juruá.
- Rinn, A. N., Bishop, J. (2015). Gifted Adults: A Systematic Review and Analysis of the Literature. *Gifted Child Quarterly*, 59 (4), 213-235.

Capítulo 4

Professor de educação especial na identificação e atendimento do estudante com altas habilidades/superdotação

*Lurian Dionizio Mendonça
Vera Lucia Messias Fialho Capellini
Michelle Aparecida de Almeida Teles de Ataíde
Eliana Marques Zanata*

Resumo

O professor especializado em Educação Especial atua junto a estudantes elegíveis aos serviços de Atendimento Educacional Especializado, dentre eles, aqueles voltados para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). É profissional essencial no processo de identificação e oferta do enriquecimento curricular. Este manuscrito objetiva descrever as atribuições do professor especializado na identificação e atendimento a estudantes com AH/SD. Trata-se de um ensaio baseado em Joseph Renzulli e na legislação brasileira. Os princípios filosóficos que embasam o atendimento do estudante com AH/SD na educação especial na perspectiva inclusiva decorrem da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, da Declaração de Salamanca, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e da teoria proposta por Joseph Renzulli. O atendimento do professor especializado a esse público envolve processo de avaliação para identificar características de AH/SD e a oferta do Atendimento Educacional Especializado por meio do enriquecimento curricular e extracurricular. Para tanto, deve articular-se junto aos professores das salas comuns, às famílias e a comunidade para o estabelecimento de parcerias. Considera-se necessário que esse público saia da invisibilidade por meio da garantia de direitos fundamentada no princípio da educação para todos, com vistas ao respeito pela especificidade desses estudantes.

Palavras-chave: altas habilidades, superdotação, educação especial

Maestro de educación especial para identificar y ayudar a los estudiantes superdotados

Resumen

El maestro especializado trabaja con estudiantes que se enfocan en Educación Especial, entre ellos, aquellos con Superdotação. Es un profesional esencial en el proceso de identificación y oferta de enriquecimiento curricular. Este manuscrito tiene como objetivo describir las funciones del docente especializado en identificar y asistir a los estudiantes con superdotação. Este es un ensayo, basado en Joseph Renzulli y la legislación brasileña. Los principios filosóficos que sustentan la atención de

estudiantes con Superdotación en educación especial en una perspectiva inclusiva se derivan de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, la Declaración de Salamanca, la Ley de Lineamientos y Bases para la Educación Nacional, la Política Nacional de Educación Especial en la perspectiva de la Educación Inclusiva y la teoría propuesta por Joseph Renzulli. La asistencia del docente especializado a esta audiencia implica un proceso de evaluación para identificar características de Superdotación y la oferta de Servicio Educativo Especializado a través del enriquecimiento curricular y extracurricular. Para ello, debe articularse con los docentes de las salas comunes, las familias y la comunidad para establecer alianzas. Se considera necesario que este público salga de la invisibilidad a través de la garantía de derechos basados en el principio de educación para todos, con miras a respetar la especificidad de estos estudiantes.

Palabras-clave: altas habilidades, superdotación, educación especial

Special Education Teacher In Identifying And Assisting Gifted Students

Abstract

The Special Education teacher works with students eligible for Special Education services, among them, those with Giftedness. The specialized teacher is an essential professional in the process of identifying and offering curriculum enrichment. This manuscript aims to describe the duties of the teacher specialized in identifying and assisting students with Giftedness. This is an essay, based on Joseph Renzulli and Brazilian legislation. The philosophical principles that underpin the care of gifted students in special education in an inclusive perspective derive from the World Declaration on Education for All, the Declaration of Salamanca, the Law on the Guidelines and Bases of National Education, the National Policy on Special Education in the Perspective of Inclusive Education and the theory proposed by Joseph Renzulli. The assistance of the specialized teacher to this audience involves an evaluation process to identify characteristics of Giftedness and the provision of Specialized Educational Assistance through curricular and extracurricular enrichment. For this, it must articulate with the teachers of the regular classrooms, families, and the community to establish partnerships. It is considered necessary that this public comes out of invisibility through the guarantee of rights based on the principle of education for all, with a view to respecting the specificity of these students.

Keywords: high abilities, giftedness, special education

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou sua construção (Paulo Freire, 2018, p. 47).

Para iniciar as reflexões propostas neste capítulo, apresentamos Miguel, um estudante que era diferente das outras crianças da escola, pois

era desligado, sempre atrasado, e parecia alheio a tudo o que acontecia, vivendo num universo só dele:

[...] Os professores diziam que ele era o pior aluno da escola. Ele chegava sempre atrasado e era meio desligado. Ele também era atrevido. E nunca fazia o que lhe mandavam. ‘Esse menino não vai dar em nada’, diziam os professores. Mas Miguel não ligava. Miguel também não prestava atenção nas aulas. Ele adorava ler...Mas não os livros da escola. Ele gostava de números... Mas não dos números das contas da escola. Ele gostava de arte... Mas não dos desenhos das aulas da escola. Ele gostava de ciências... Mas não das experiências que faziam na escola. ‘Nós desistimos!’, disseram os professores. “Vamos, crianças.” Miguel não se importou. Ele sabia o que estava fazendo. “Isso não vai funcionar nunca”, disseram os professores. Mas Miguel só disse: “Dez, nove, oito, sete, seis, cinco, quatro, três, dois, um...” Decolou! E os professores disseram... ‘Nós sempre soubemos que este menino ia longe’ (Bradman, 1990, s.p.).

Miguel, na verdade, era um pequeno cientista, cheio de planos e sonhos. Assim como Miguel muitos estudantes estão invisíveis, são confundidos ou não se interessam pelas atividades escolares tradicionais. Como auxiliar estudantes como Miguel no processo ensino e aprendizagem? Para responder esta pergunta, discorreremos sobre o professor especializado em Educação Especial, que basicamente tem atuado com os estudantes com deficiência, nas escolas públicas ou privadas. Todavia, como professor da Educação Especial, deveria atuar junto a todos os alunos elegíveis aos serviços de Educação Especial, ou seja, aqueles estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), denominados oficialmente PAEE (Público-Alvo da Educação Especial) no contexto das políticas públicas no Brasil.

Na área das AH/SD, ele é profissional essencial no processo de identificação e oferta do enriquecimento curricular aos estudantes com superdotação. Apresenta papel fundamental na orientação dos sistemas de ensino, quanto aos direitos garantidos a uma educação, que garanta o acesso, a participação e a aprendizagem nas escolas regulares, além de promover e organizar propostas educacionais que atendam às peculiaridades e subjetividades desses estudantes, pois trata-se de um grupo que apresenta necessidades educacionais especiais.

Segundo a Resolução CEB/CNE nº 4/2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, é dever dos sistemas de ensino matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e AH/SD nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), com o intuito de complementar ou suplementar a escolarização desses estudantes que fazem parte do PAEE, de modo adequado, para que haja aprendizagem de qualidade e sejam respeitadas as particularidades de cada indivíduo.

A proposta do AEE, para os estudantes com AH/SD, tem fundamento nos princípios filosóficos que embasam a educação inclusiva, a partir da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), da Declaração de Salamanca (1994), da Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008) e da teoria proposta por Renzulli (2004, 2005, 2012, 2014, 2016, 2018) e seus colaboradores (Renzulli & Reis, 2018; Renzulli & Renzulli, 2010).

As dimensões pedagógicas para a construção do processo de ensino e aprendizagem que garantam o pleno desenvolvimento dos estudantes com AH/SD, que assegurem o cumprimento da legislação brasileira e o princípio da igualdade de oportunidades para todos, são necessárias, com

a devida implementação do sistema educacional inclusivo, uma vez que as escolas regulares têm recebido cada vez mais estudantes PAEE.

No entanto, a falta de identificação dos estudantes com AH/SD nas escolas dificulta a organização de ações voltadas para suas especificidades, o que pode ser atribuído aos vários mitos relacionados ao fenômeno da superdotação, principalmente, no que diz respeito ao seu atendimento, que por vezes, é considerado como desnecessário devido às suposições de que essas pessoas são boas em tudo e não necessitam de ajuda ou de um atendimento especializado. Porém, sabe-se que, mesmo sendo superdotados precisam ter acesso e oportunidade para desenvolver suas habilidades e potencialidades (Antipoff & Campos, 2010; Rech & Freitas, 2005).

Prieto (2002) destaca que, ao pensar em uma escola inclusiva, não podemos nos restringir, apenas, aos estudantes com deficiência, pois há, também, os estudantes com superdotação, que são vítimas de representações equivocadas, as quais precisam ser ressignificadas. No que diz respeito a esses estudantes, a inclusão só acontece a partir da identificação no meio em que estão inseridos e, conseqüentemente, no seu atendimento.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução nº 2/2001) enfatizam que é dever das escolas avaliar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, averiguando a necessidade, ou não, do AEE e, conseqüentemente, são do mesmo modo, responsáveis por decidir qual a melhor forma de atendimento.

Virgolim (2007, p. 18), há mais de dez anos, apontou que o “atendimento aos alunos com AH/SD mudou, expressivamente, mas, ainda, enfrenta problemas na realidade educacional brasileira”. Os desafios apontados pela autora continuam existindo no cenário educacional brasileiro, devido a disseminação de mitos e falácias que

permeiam o assunto e dificultam o reconhecimento dos indicadores de superdotação. Bergamin (2018) sinaliza as falhas, no que concerne à identificação, devido às carências de publicações acerca da superdotação. Bergamin et al. (2021) reforçam que é fundamental que o professor busque romper esses mitos sobre os estudantes com superdotação, valorizando suas particularidades.

Sabe-se que os professores do ensino regular são os principais responsáveis por observar indícios de que o estudante necessita ser encaminhado para o AEE devido ao grande período que eles passam com os educandos, principalmente os mais novos (até o 5º ano escolar). Deste modo, cabe definir os papéis de cada profissional envolvido na avaliação. O encaminhamento deve partir do professor da sala de aula regular e o professor especializado é o responsável por realizar uma avaliação mais específica das características e necessidades do estudante. Os dois profissionais devem ter respaldo dos familiares, que são grandes informantes das particularidades de cada estudante (Oliveira & Manzini, 2016).

Com o intuito de subsidiar as ações voltadas aos estudantes com AH/SD, a Resolução CEB/CNE nº 4/2009, no artigo 13, estabelece que os profissionais especializados deverão ser os responsáveis por identificar e promover o enriquecimento curricular desse público e “acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade, na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola” (s.p.).

No Brasil, a educação, nas últimas décadas, tem passado por diversas modificações, surgindo a necessidade de se investir em uma escola inclusiva, respeitando-a como um espaço para todos. Contudo, ainda, não é possível verificar grandes modificações no atendimento aos estudantes com AH/SD, haja vista, os dados descritos no último censo escolar,

disposto pelo Ministério da Educação (MEC) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

No Censo escolar de 2019, foram registradas 47.874.246 matrículas na Educação Básica, sendo que, 1.250.891 se referiam aos estudantes PAEE, dos quais, somente 48.133 eram estudantes com superdotação (INEP, 2019), não chegando nem a 1% da população de estudantes matriculados em todo o território nacional, aquém do estipulado no Relatório Marland (1972), que prevê 3 a 5% da população com superdotação e da estimativa adotada por Renzulli (2014), que em uma visão mais ampla de superdotação, considera a taxa de 10 a 15%.

O Plano Nacional de Educação (PNE, 2014) apresenta novas indicações que consideram ações políticas a esse segmento. Na Meta 4, reafirma a importância da formação de professores para atender tal público, estimulando a pesquisa, o apoio e a assessoria em centros especializados multidisciplinares, dentre outros. Entretanto, apesar dos avanços nas políticas públicas brasileiras, elas nem sempre são efetivadas na realidade, a julgar pela falta de profissionais qualificados para a identificação e atendimento dessa população, o que leva a carência desse serviço, bem como a desinformação de modo geral sobre a temática (Martelli, Lima & Moreira, 2016; Pérez & Freitas, 2016).

Nessa premissa, a escola tem a função social de contribuir para uma formação cidadã, promovendo a aprendizagem significativa, portanto, para além de garantir o acesso e a permanência dos estudantes. Para Libâneo (2015, p. 51) “a escola é o mundo do saber: saber ciência, saber cultura, saber experiência, saber modos de agir, saber estratégias cognitivas, saber sentir, é o mundo do conhecimento”. Assim, se identifica uma diversidade de características que podem suscitar ações pedagógicas, em um constructo que atenda às necessidades de todos os estudantes, não

só aqueles com AH/SD, daí a importância do enriquecimento curricular para toda a escola.

Segundo Mantoan (2015, p. 30):

Incluir é necessário, primordialmente, para melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras. Não podemos contemporizar soluções, mesmo que o preço que tenhamos de pagar seja bem alto, pois nunca será tão alto quanto o resgate de uma vida escolar marginalizada, uma evasão, uma criança estigmatizada sem motivos.

Assim, é necessária uma reorganização do processo ensino e aprendizagem que considere as especificidades dos estudantes vislumbrando o desenvolvimento de todos. De acordo com Delou (2014b) os estudantes com superdotação estão presentes nas salas de aula e, na maioria dos casos, passam despercebidos. No entanto, é de responsabilidade da escola e dos professores “contribuir para a diminuição dessas distâncias e favorecer que esses alunos encontrem caminhos para se transformarem em cidadãos de forma mais ética e solidária, menos atingidos por estigmas e preconceitos” (p. 83).

Deste modo, o presente texto visa descrever as atribuições do professor especializado, na identificação e atendimento aos estudantes com superdotação. Para tanto, ele foi embasado, mormente, em Joseph Renzulli e na legislação brasileira.

Afinal, o que vem a ser a superdotação e como identificá-la?

Superdotação é um termo usado para definir a condição de determinadas pessoas que, se destacam por terem um talento ou uma inteligência notável, quando comparado com os seus pares.

No Brasil, diversos termos são empregados para se referir a essa população, devido a diferentes traduções e adaptações, tais como: altas habilidades, altas capacidades, superdotação, dotação, talento, precoce, gênio, prodígio, entre outros (Guenther, 2006). Embora o termo “superdotação” seja impregnado de mitos é o mais conhecido dentro e fora dos meios acadêmicos e científicos (Delou & Cupertino, 2010; Reis, 2018; Rondini & Reis, 2016).

A legislação brasileira define pessoas com AH/SD como aquelas que “demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica de liderança, psicomotricidade e artes”. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de interesse (PNEEPEI, 2008, p. 15).

De acordo com Renzulli (2005, 2016) e Renzulli e Reis (2018) existem três componentes essenciais para a formação do comportamento superdotado, a saber: habilidades acima da média em alguma área de conhecimento, grande envolvimento com a tarefa e altos níveis de criatividade. A *habilidade acima da média* pode ser dividida em habilidade geral e específica – a habilidade geral consiste na capacidade de utilizar o pensamento abstrato ao processar informação e de integrar experiências que resultem em respostas apropriadas e adaptáveis a novas situações e, as habilidades específicas compreendem a aplicação de várias combinações de uma ou mais áreas especializadas do conhecimento ou do desempenho humano como dança, fotografia, liderança, matemática, composição musical etc.

O *envolvimento com a tarefa* refere-se à energia que o indivíduo investe em uma área específica de desempenho e que pode ser traduzido em termos como perseverança, paciência, autoconfiança e crença na própria habilidade de desenvolver um trabalho. A *criatividade*

corresponde a um “conjunto de traços que engloba a curiosidade, originalidade, inventividade e uma disposição em desafiar a convenção e tradição” (Renzulli, 2018, p. 27) e, tem sido apontada como um dos determinantes na personalidade dos indivíduos que se destacam em alguma área do saber humano. Vale salientar que, somente a intersecção desses três componentes é que forma o comportamento superdotado.

As pessoas com superdotação podem apresentar uma habilidade superior em uma determinada área como por exemplo, ser um excelente pianista, ou apresentar grande facilidade na área das ciências exatas como a Matemática, ou ainda apresentar diferentes habilidades em diferentes áreas. Assim, como qualquer outro ser humano, tais pessoas apresentam uma infinidade de habilidades e características diferentes, não sendo possível elencá-las em sua totalidade.

Entretanto, podemos separar essas características em dois tipos: acadêmico/escolar e produtivo-criativo. O tipo acadêmico, como o próprio nome já diz, está relacionado com as habilidades desenvolvidas e valorizadas na escola tradicional, são características que podem ser medidas ou avaliadas com mais facilidade no contexto escolar e por meio dos testes de inteligência. O tipo produtivo-criativo se refere às altas habilidades no desenvolvimento de produtos originais que respondem aos problemas do nosso cotidiano (Renzulli, 2004).

Quintana e Ardura (2019), com base nos achados da literatura, descrevem uma lista com os principais indicadores apresentados pelos estudantes com AH/SD nas diferentes etapas escolares e, aqui, serão destacadas algumas características presentes nos estudantes do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano escolar). A saber, no domínio cognitivo: utilizam recursos linguísticos superiores à sua idade; apresentam riqueza e correções de vocabulário; têm aprendizagem rápida; usam recursos matemáticos superiores à sua idade; resolvem problemas com diferentes

estratégias; aprendem com facilidade e rapidez sem precisar de repetição; aplicam o conhecimento adquirido de um assunto para outro; são capazes de conectar informações, estabelecendo novos conceitos e ideias inovadoras; usam, precocemente, a metacognição – têm consciência do seu funcionamento cognitivo, controle e manipulação – e, apresentam velocidade e originalidade na resolução de problemas. No campo da criatividade: fazem perguntas incomuns para a sua idade com diversidade, profundidade ou nível de abstração.

Na esfera social e emocional: geralmente tem opiniões independentes, podem até se tornar críticos de si mesmos e do seu ambiente; são um modelo para seus colegas, com maior maturidade emocional e compreensão social; são inquietos, às vezes apresentam problemas de conduta; podem se envolver em problemas sociais; expressam preocupação com questões importantes, como justiça e verdade e não aceitam regras se elas não forem bem fundamentadas (Quintana & Ardura, 2019).

Em relação à motivação, interesses e envolvimento nas tarefas: concentram-se em um tópico e persistem até terminar; apresentam amplo conhecimento de alguns tópicos; podem antecipar as explicações dos professores; procuram qualidade em suas execuções; reclamam de tédio e, geralmente, terminam muito rápido com o consequente desinteresse pela aprendizagem e pelo ritmo da escola; são capazes de passar um longo tempo trabalhando em tópicos de seu interesse; rejeitam tarefas mecânicas e repetitivas; podem mostrar grande conhecimento e profundidade em tópicos de seu interesse; reivindicam um trabalho diferente e mais complexo; preferem trabalhar de forma independente e precisam de pouca ajuda; mostram curiosidade voltada para a compreensão e tentam encontrar o significado das coisas, sendo mais interessados no "porque" do que no "quê" (Quintana & Ardura, 2019).

Na escola, o processo de identificação deve ser “desenvolvido ao longo do tempo com base na sequência dos acontecimentos reais, orientado por observação contínua, direta e sistemática, em diversas situações de ação, produção e desempenho” do aluno (Guenther, 2011, p. 52). Com práticas pedagógicas inclusivas e um olhar atento, o professor é capaz de reconhecer a singularidade dos estudantes e a manifestação da superdotação nas mais diferentes áreas, podendo assim, indicar um estudo de caso que servirá, posteriormente, para a produção de um plano de AEE.

É preciso um olhar atento da equipe pedagógica para diferentes situações, por exemplo, uma criança da Educação Infantil que consegue construir um castelo dos contos de fadas, utilizando materiais recicláveis, de forma surpreendente, ou faz desenhos e pinturas com traços diferenciados, é um possível destaque nas Artes. Aquele estudante que, no início da escolarização, já lê uma história ou realiza a atividade, com autonomia e compreensão, precisa de atenção no que diz respeito, as facilidades apresentadas de língua e linguagem. Um aluno, de qualquer fase escolar que se sobressai em um esporte ou em atividades físicas merece ser observado quanto as suas habilidades psicomotoras. Outro que toca um ou mais instrumentos com facilidade tem especialidades na música. Aquele que resolve questões numéricas e de raciocínio lógico com agilidade, segurança e, comumente, até de forma inesperada e criativa, deve ser notado na matemática. Enfim, é preciso estar sempre atento àqueles estudantes curiosos, questionadores e que realizam rapidamente as atividades propostas de maneira adequada.

Tendo em vista os diferentes indicadores que as pessoas com AH/SD possuem, a sinalização e o reconhecimento das principais características desses estudantes são primordiais para que ocorra a identificação e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento. Na PNEEPEI (2008) consta a importância da identificação dessa população no processo ensino e

aprendizagem, afirmando que os órgãos gestores da educação, em todos os níveis da federação, devem promover ações, programas e projetos para atender as suas particularidades.

Com base nessa perspectiva, há alguns aspectos importantes que podem contribuir para a identificação dos estudantes superdotados, oportunizando uma gama de experiências e envolvimento com sua área de interesse e possibilitando impulsionar seus potenciais. Atualmente, encontramos vários instrumentos elaborados por profissionais especializados na área contendo indicadores e características específicas que permitem a identificação de comportamentos e perfis de estudantes com AH/SD, como a Guia de Observação de Talentos (Guenther, 2004), a Escala de Características Associadas à Superdotação – *Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students* (Renzulli et al., 2013), a Lista Base de Indicadores de Superdotação: Parâmetros para observação de alunos em sala de aula (Delou, 2014a), a Lista de Verificação de Indicadores de Altas habilidades/Superdotação (LIVIAH/SD) (Pérez & Freitas, 2016), a Triagem de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação (TIAH/S) (Nakano & Oliveira, 2019) – que está em fase de construção –, dentre outros. Essas ferramentas, de uso educacional, permitem identificar os principais indicadores de superdotação e podem ser respondidos por professores de sala comum polivalentes ou especialistas (como Língua Portuguesa e Matemática, por exemplo). Todavia, esse mapeamento deverá ser acompanhado e interpretado, juntamente, com o professor especializado, que deve ter um conhecimento mais específico dessa temática, definindo quais são os estudantes que apresentaram habilidades acima da média e que seguirão no processo de avaliação.

Renzulli (2014) destaca que existem, ainda, outros caminhos para identificar as habilidades superiores, entre eles estão os pais, os colegas e

o próprio estudante, por meio de questionários específicos a cada um dos respondentes, como as fichas de nomeação e autonomação e a *Checklist de Características Associadas à Superdotação (Stand Up for your Gifted Child)* (Smutny, 2001). Nessa conjuntura, as técnicas de identificação mais modernas buscam auxiliar e contemplar um número maior de áreas associadas à superdotação e não só os comportamentos avaliados pelos testes psicométricos de inteligência.

Para Gardner, Feldman e Krechevski (2001, p. 18) “quanto mais os professores e as escolas souberem sobre seus alunos e as diversas formas pelas quais eles aprendem, mais poderão ajudá-los a adquirirem as habilidades mais valorizadas por eles”, por isso é tão importante a identificação e para isso, o professor deve estar atento às características dos estudantes.

Vale destacar que o processo de identificação das AH/SD é contínuo, o que envolve o acompanhamento dos estudantes ao longo do tempo e em diferentes situações de seu cotidiano. Ou seja, a avaliação da superdotação deve ser realizada de forma multidisciplinar por meio da observação durante as atividades escolares e da coleta de informações por diferentes informantes e instrumentos.

Quando os indicadores de superdotação são confirmados, o estudante passa a ter direito ao AEE, para suplementar sua aprendizagem no contexto da sala regular, bem como em outros espaços, conforme exposto na Resolução CEB/CNE nº 4/2009 e no Decreto nº 7.611/2011. Cabe ao professor especializado, juntamente, com os demais professores e equipe gestora da escola, decidir após avaliação funcional e das barreiras encontradas de acesso ao currículo, qual a melhor forma de atendimento desses estudantes.

Qual a função do professor especializado em Educação Especial?

Além de identificar os estudantes com AH/SD, cabe ao professor especializado promover o seu atendimento, seja na sala de AEE ou auxiliando o professor da sala de aula comum, a atender as características desses estudantes. Martins e Chacon (2016, p. 10) reforçam que os estudantes com superdotação “necessitam de apoio para desenvolver suas potencialidades, o que exige o oferecimento de oportunidades para expressar e aprimorar as habilidades” e, esse atendimento é garantido pela LDBEN (1996), artigo 59, que assegura aos estudantes PAEE, dentre eles os estudantes com superdotação:

- I- currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicas, para atender suas necessidades;
- II- terminalidade específica para atender aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir, em menor tempo, o programa escolar para os superdotados;
- III- professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV- educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual e psicomotora;
- V- acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (s.p.).

A aceleração permite que o estudante conclua os estudos em menor tempo, podendo entrar na escola mais cedo (antes da idade prevista) ou avançar anos escolares, já que considera as competências do estudante e

não a sua idade, mas essa decisão deve ser analisada e referendada pelo professor especializado, juntamente com o professor da sala de aula comum e os familiares do estudante, desde que, seja certificado que atingiu todos os conteúdos previstos para a série em questão (Cupertino, 2008; Fleith, 2007; Mendonça, 2015; Negrini, Rech, & Bulhões, 2016).

Outra alternativa educacional prevista para os estudantes com AH/SD é o enriquecimento curricular e extracurricular. Essa alternativa educacional é baseada nos estudos de Renzulli (2004) e abarca as diversas áreas de interesse dos estudantes, proporcionando autoconhecimento, identificação e o desenvolvimento da motivação para a busca de novos olhares.

O Modelo de Enriquecimento para toda a escola (*The School wide Enrichment Model – SEM*), proposto por Renzulli (2004), deve ser visto como uma intervenção, que busca contribuir com o desenvolvimento e a criatividade dos estudantes mediante atividades desafiadoras, a fim de potencializar as habilidades dos estudantes com superdotação e, ainda, favorecer o desenvolvimento de todos os outros, que também se beneficiam dessas atividades diferenciadas. O enriquecimento implica em uma variedade de experiências e oportunidades educacionais, bem como a modificação ou ampliação do currículo.

Segundo Pérez e Freitas (2016, p. 13) os programas de enriquecimentos são:

[...] formas possíveis de se disponibilizar a estes alunos um trabalho diferenciado e com recursos e estratégias específicas para atender a suas peculiaridades. Estes programas podem ser complementados com o trabalho do professor em sala de aula, realizando atividades curriculares que considerem estas especificidades.

Esse modelo prevê três tipos de atividades: Tipo I – consiste em atividades de cunho exploratório para que os estudantes possam perpassar pelas mais diferentes áreas de ensino que não são contempladas no currículo regular; Tipo II – os estudantes são preparados para se aprofundar em áreas de seu interesse, utilizando materiais e técnicas de pesquisa; Tipo III – os estudantes procuram responder as questões do nosso cotidiano que ainda não têm solução, a partir do aprimoramento da metodologia desenvolvida nas atividades do Tipo II. Vale destacar que, apesar desse modelo ter sido desenvolvido para ser aplicado em toda a escola, somente os estudantes com comportamento superdotado atingem e concluem o enriquecimento do Tipo III (Renzulli, 2004, 2012, 2014; Renzulli & Renzulli, 2010).

A oferta do enriquecimento curricular é ímpar ao estudante com superdotação, pois trata-se de atender suas necessidades específicas, em temas de seu interesse, que não estão presentes no currículo convencional (Arantes-Brero, 2019; Bergamin, 2018; Bergamin et al., 2021; Cupertino, 2008; Fleith, 2007; Mendonça, 2020) e, para que o AEE seja democrático, ele deve ser ofertado em todos os níveis e sistemas escolares, inclusive no âmbito do ensino superior.

Tendo isso em vista, cabe ao professor especializado do AEE ser o responsável por desmitificar paradigmas presentes em muitos professores da sala de aula regular que o impedem de identificar características de AH/SD. É preciso apresentar-lhes as possibilidades de atendimento a esses estudantes, proporcionando a troca de experiências e aprendizagem de novos comportamentos com os pares. Assim, os dois profissionais podem e devem trabalhar de forma colaborativa, planejando, auxiliando na avaliação e na tomada de decisões, respeitando a originalidade, as habilidades, os anseios dos discentes que compõem o universo da

Educação Especial especificamente em relação ao atendimento desses estudantes.

Nessa premissa, destaca-se a importância do professor do AEE estar informado sobre os recursos disponíveis e desenvolver um trabalho colaborativo com o professor da sala regular, favorecendo a aprendizagem do estudante com superdotação e, de toda turma (Arantes-Brero, 2019).

Para Delpretto e Zardo (2010, p. 19), é por meio dessa “articulação entre educação comum e educação especial que são promovidas as condições necessárias para que os alunos com altas habilidades/superdotação aprendam, participem, desenvolvam e potencializem suas habilidades”.

Quanto ao atendimento realizado junto ao estudante, o professor no AEE pode trabalhar com agrupamentos, caso existam mais estudantes identificados com características de superdotação e que tenham os mesmos interesses e/ou, com o enriquecimento que pode ser curricular ou extracurricular, a depender dos interesses e aptidões exibidos pelos estudantes. Vale reforçar que o AEE é essencial para os estudantes com superdotação por possibilitar a convivência com outros estudantes que passam por situações semelhantes as suas e, ao mesmo tempo, permite que eles continuem convivendo com os colegas da mesma idade, na sala de aula regular (Cupertino, 2008).

Outra função do professor especializado da Educação Especial é ser o articulador de parcerias com a própria comunidade, no entorno da escola, com as universidades mais próximas, Organizações Não Governamentais (ONGs) e outras instituições públicas e privadas, que possam de alguma forma contribuir na formação dos estudantes com AH/SD, com vistas a atender suas necessidades educacionais, as quais a escola não têm condições de proporcionar (Guenther, 2007; Reali & Tancredi, 2005).

Além disso, juntamente com o professor da sala de aula regular e a equipe gestora, deve ser o responsável por orientar e esclarecer aos pais sobre as características de seus filhos e auxiliá-los na busca de atividades fora do contexto escolar que atendam às necessidades desses estudantes como por exemplo, indicar projetos sociais ou escolas específicas que trabalhem a dança, a música ou o esporte, de acordo com as potencialidades apresentadas (Cupertino & Arantes, 2012).

E por fim, do mesmo modo, é atribuição do professor da Educação Especial elaborar o relatório técnico dos estudantes com superdotação, com base nos documentos e informações utilizados na identificação e planejamento das atividades a eles destinadas. O relatório técnico é um documento escrito sobre a avaliação pedagógica emitida por profissionais da educação, o qual descreve o desenvolvimento da aprendizagem do estudante nas diferentes áreas do conhecimento, apontando suas potencialidades e especificidades, além de propor estratégias de intervenções. Ele deve abordar diferentes aspectos tais como: o desenvolvimento cognitivo, acadêmico, comportamental, psicomotor, criativo, as principais áreas de habilidades/interesse, bem como as principais dificuldades apresentadas.

Neste documento deve haver uma descrição de todos os instrumentos utilizados para a identificação e uma síntese dos resultados encontrados em cada um deles. Caso o estudante passe por alguma avaliação psicológica ou avaliação multidisciplinar, esses dados também devem constar no relatório técnico, todavia esses não são primordiais para que os estudantes com AH/SD possam frequentar o AEE, uma vez que a Nota Técnica nº 04/2014 (p. 13) preconiza que:

A exigência de diagnóstico clínico dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, para declará-lo,

no Censo Escolar, público-alvo da educação especial e, por conseguinte, garantir-lhes o atendimento de suas especificidades educacionais, denotaria imposição de barreiras ao seu acesso aos sistemas de ensino, configurando-se em discriminação e cerceamento de direito.

Isto posto, o professor especializado é de suma importância na implementação do AEE e do enriquecimento curricular ou extracurricular aos estudantes com AH/SD, bem como na consultoria da equipe escolar e na articulação com a comunidade, com vistas a proporcionar acesso aos atuais recursos e, dessa forma, garantir igualdade de oportunidades e a possibilidade de desenvolver seus potenciais, permitindo assim, caminharmos para a construção de escolas mais inclusivas. Assim como define Sabatella (2013, p. 12):

Mesmo que a escola ainda não promova programas específicos para alunos superdotados, é indispensável que os professores tenham conhecimento de como reconhecer e identificar habilidades especiais e possam desenvolver ações pedagógicas adequadas. Com professores mais bem preparados, os alunos podem ser encaminhados às experiências educacionais válidas e apropriadas, correspondentes às suas necessidades.

Portanto, a inclusão do estudante PAEE, especificamente daqueles com AH/SD, é um desafio que, com compromisso e engajamento dos envolvidos nesse processo, pode ser uma realidade. Desse modo, as propostas de atendimento são planejadas para irem ao encontro das necessidades educacionais dos estudantes com AH/SD, primando essencialmente pelo seu desenvolvimento.

Nas palavras de Guenther (2006, p. 48), o nosso papel como profissionais da educação é “cuidar para que todas as crianças cujo projeto educacional está sob nossa responsabilidade, recebam o que precisam para se tornar o máximo que podem chegar a ser”.

Em suma, o professor especializado da Educação Especial possibilita a disseminação dos conhecimentos acerca das características específicas dessa população, favorecendo sua identificação e desenvolvimento. Ademais, a articulação desse professor nas atividades de enriquecimento curricular, pode contribuir para a melhoria da aprendizagem de todos os outros estudantes.

Considerações finais

A garantia de direitos aos estudantes com AH/SD deve estar fundamentada no princípio da educação para todos, com vistas ao respeito pela especificidade desses estudantes. E é por meio do que preconizam as políticas públicas que essa população começa a sair da invisibilidade.

Sendo assim, é necessário que o professor do AEE conheça os indicadores, as especificidades e os instrumentos de identificação de estudantes com AH/SD, a fim de potencializar suas habilidades, além de colaborar com o desenvolvimento socioemocional e contribuir com a construção de suas identidades.

Além disso, é importante ressaltar que a identificação dos indicadores de AH/SD não tem a intenção de rotular, mas sim de promover ações efetivas para que o estudante tenha consciência de suas potencialidades e, para que a comunidade escolar se articule com a intenção de promover a plena inclusão, planejando atividades que suplementem a aprendizagem desses estudantes, estimulando e potencializando suas habilidades.

Pensar na educação, de modo geral e nos avanços que vêm surgindo no mundo acadêmico, nos faz refletir a respeito da proposta da escola inclusiva, o caminho em direção à educação pautada na educação para todos, e como realizar mudanças significativas na prática pedagógica. Ganhar visibilidade e destaque para as pessoas com AH/SD evidencia a

importância da atenção ao processo de identificação e a relevância do mesmo, para a inclusão no contexto educacional.

Finalizando este breve ensaio que não teve a pretensão de esgotar a temática, esperamos que as escolas da contemporaneidade, por meio do professor do AEE, consigam oferecer nos espaços educacionais, melhores condições de ensino e aprendizagem. Cabe aos professores, com destaque para o professor especializado em Educação Especial, se reinventar a todo o momento, conhecer, informar, (re)significar e olhar para os estudantes como janelas de possibilidades.

Referências

- Antipoff, C. A., & Campos, R. H. F. (2010). Superdotação e seus mitos. *Psicologia Escolar Educacional*, 14(2), 301-309.
- Arantes-Brero, D. R. B. (2019). *Enriquecimento escolar para estudantes com altas habilidades/superdotação em uma escola pública por meio da consultoria colaborativa* (Tese de doutorado). Universidade Estadual Paulista, Bauru, SP, Brasil.
- Bergamin, A. C. (2018). *Enriquecimento curricular na classe comum a partir das necessidades de alunos com altas habilidades/superdotação* (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual Paulista, Bauru, SP, Brasil.
- Bergamin, A. C., Zanata, E. M., Capellini, V. L. M. F., Arantes-Brero, D. R. B., & Gastaldi, D. R. (2021). Altas capacidades: desarrollo de prácticas de enriquecimiento curricular. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 10(1), 37-50.
- Bradman, T. (1990). *Miguel*. São Paulo: Salamandra.
- Brasil. (1996). *Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Ministério da Educação. Brasília, DF.
- Cupertino, C. M. B. (2008). Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos. Secretaria da Educação. São Paulo: FDE.

Cupertino, C. M. B., & Arantes, D. R. B. (Orgs.). (2012). *Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos*. 2. ed. ver. atual. e ampl. São Paulo: SE.

Declaração de Salamanca. (1994). Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, Espanha: UNESCO.

Declaração Mundial sobre Educação para Todos. (1990). Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia: UNESCO.

Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. (2011). Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF.

Delou, C. M. C. (2014a). Lista Básica de Indicadores de Superdotação: Parâmetros de observação de alunos em sala de aula. In L. M. S. Lehmann, & L. G. Coutinho. (Orgs.). *Psicologia e Educação: Interfaces* (Série Práxis Educativa, Vol. 9, pp. 71-93). Niterói, RJ: EDUFF.

Delou, C. M. C. (2014b). O Funcionamento do Programa de Atendimento a Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (PAAAH/SD-RJ). *Revista Educação Especial*, 27(50), 675-688.

Delou, C. M. C., & Cupertino, C. M. B. (2010). Altas habilidades/superdotação, talento, superdotação e dotação. *Boletim ConBraSD*, (4), 05-08.

Delpretto, B. M. L., & Zardo, S. P. (2010). Alunos com Altas Habilidades/Superdotação no contexto da educação inclusiva. In B. M. L. Delpretto, F. A. Giffoni, & S. P. Zardo. *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: altas habilidades/superdotação* (Vol. 10, pp. 19-24). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.

Fleith, D. S. (2007). *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores*. Porto Alegre: Artmed.

Freire, P. (2018). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (57ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Gardner, H, Feldman, D. H, & Krechevsky, M. (2001). *Projeto Spectrum: A teoria da Inteligência Múltipla na Educação Infantil: Utilizando as competências das crianças*. Porto Alegre: Artes Médias.
- Guenther, Z. C. (2004). *Guia de observação de crianças dotadas e talentosas*. Lavras, MG.
- Guenther, Z. C. (2006). *Capacidade e talento – um programa para a escola*. São Paulo: EPU.
- Guenther, Z. C. (2007). Centros comunitários para desenvolvimento de talentos – O CEDET. *Revista Educação Especial*, (30), 1-9.
- Guenther, Z. C. (2011). *Caminhos para desenvolver potencial e talento*. Lavras: UFLA.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2019). *Censo da Educação Básica 2019. Notas estatísticas*. Brasília, DF.
- Libâneo, J. C. (2015). Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In S. G. Pimenta, & E. Ghedin (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. (7ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Mantoan, M. T. E. (2015). *Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Summus.
- Marland, S. P. Jr. (1972). *Education of the gifted and talented: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner and background papers submitted to the U.S. Office of Education*. Washington, DC: U. S. Government Printing Office.
- Martelli, A. C. M. P., Lima, D. M. M. P., & Moreira, L. C. (2016). Direito à educação dos estudantes com Altas Habilidades/ Superdotação no ensino superior: da identificação ao enriquecimento curricular. *Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação*, 2(3), 129-131.
- Martins, B. A., & Chacon, M. C. M. (2016). Características de Altas Habilidades/Superdotação em Aluno Precoce: um Estudo de Caso. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 22(2), 189-202.
- Mendonça, L. D. (2015). *Identificação de alunos com altas habilidades ou superdotação a partir de uma avaliação multimodal*. (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual Paulista, Bauru, SP, Brasil.

Mendonça, L. D. (2020). *Contribuições do enriquecimento tipo I para o desenvolvimento cognitivo, acadêmico e social de estudantes com altas habilidades/superdotação*. (Tese de doutorado). Universidade Estadual Paulista, Bauru, SP, Brasil.

Nakano, T. C., & Oliveira, K. S. (2019). Triagem de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação: Estrutura Fatorial. *Avaliação Psicológica*, 18(4), 448-456.

Negrini, T., Rech, A. J. D., & Bulhões, P. F. (2016). Enriquecimento extracurricular como possibilidade de atendimento educacional aos estudantes com altas habilidades/superdotação: a experiência de um programa da Universidade Federal de Santa Maria. *Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação*, 2(3), 34-44.

Nota Técnica nº 04. (2014). Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial.

Oliveira, C. C. B. de, & Manzini, E. J. (2016). Encaminhamento e Perfil do Público-Alvo da Educação Especial de uma Sala de Recursos Multifuncionais: Estudo de Caso. *Revista brasileira de educação especial*, 22(4), 559-576.

Pérez, S. G. P. B., & Freitas, S. N. (2016). *Manual de identificação de Altas Habilidades/Superdotação*. Guarapuava: Apprehendere.

Plano Nacional de Educação. (2014). O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024. Ministério da Educação. Brasília, DF.

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. (2008). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF.

Prieto, R. G. (2002). A Construção de políticas públicas para todos. In M. S. Palhares, & S. C. Marins. *Escola inclusiva* (p. 45-59). São Carlos: EdUFSCar.

- Quintana, L. P., & Ardura, J. G. (2019). *Guía del profesorado para la detección y respuesta educativa del alumnado con altas capacidades*. Cantabria: Consejería de Educación, Cultura y Deporte.
- Reali, A. M. R., & Tancredi, R. M. S. P. (2005). A importância do que se aprende na escola: a parceria escola-famílias em perspectiva. *Paidéia*, 15(31), 239-247.
- Rech, A. J. D., & Freitas, S. N. (2005). O papel do professor junto ao aluno com Altas Habilidades. *Revista Educação Especial*, 2(25), 59-71.
- Reis, V. L. (2018). *Concepções e relatos de adolescentes com Altas Habilidades ou Superdotação sobre aspectos psicossociais da sexualidade*. 24of. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – UNESP, Faculdade de Ciências e Letras, Campus Araraquara.
- Renzulli, J. S. (2004). O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. *Educação*, 27(1), 75-131.
- Renzulli, J. S. (2005). The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Promoting Creative Productivity. In R. J. Sternberg, & J. E. Davidson (Eds.). *Conceptions of Giftedness* (pp. 246-279). New York: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S. (2012). Reexamining the Role of Gifted Education and Talent Development for the 21st Century: A Four-Part Theoretical Approach. *Gifted Child Quarterly*, 56(3), 150-159.
- Renzulli, J. S. (2014). Modelo de enriquecimento para toda a escola: um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. *Revista Educação Especial*, 27(50), 539-562.
- Renzulli, J. S. (2016). Reexamining the Role of Gifted Education and Talent Development for the 21st Century: A Four-Part Theoretical Approach. *International Journal for Talent Development and Creativity*, 4(1), 141-154.
- Renzulli, J. S. (2018). Reexaminando o papel da educação para superdotados e o desenvolvimento de talentos para o Século XXI: uma abordagem teórica em quatro partes. In A. M. R. Virgolim (Org.). *Altas habilidades/superdotação. Processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais* (pp. 19-42). Porto: Juruá.

Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2018). The three-ring conception of giftedness: A developmental approach for promoting creative productivity in young people. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbooks in psychology. APA handbook of giftedness and talent* (pp. 185-199). American Psychological Association.

Renzulli, J. S., & Renzulli, S. R. (2010). The Schoolwide Enrichment Model: A Focus on Student Strengths and Interests. *Gifted Education International*, 26(2), 140-156.

Renzulli, J. S., Smith, L. H., White, A. J., Callahan, C. M., Hartman, R. K., Westberg, K. L., & Reed, R. E. S. (2013). *Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students*. (3ª ed.). Waco, TX: Prufrock Press.

Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. (2001). Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF.

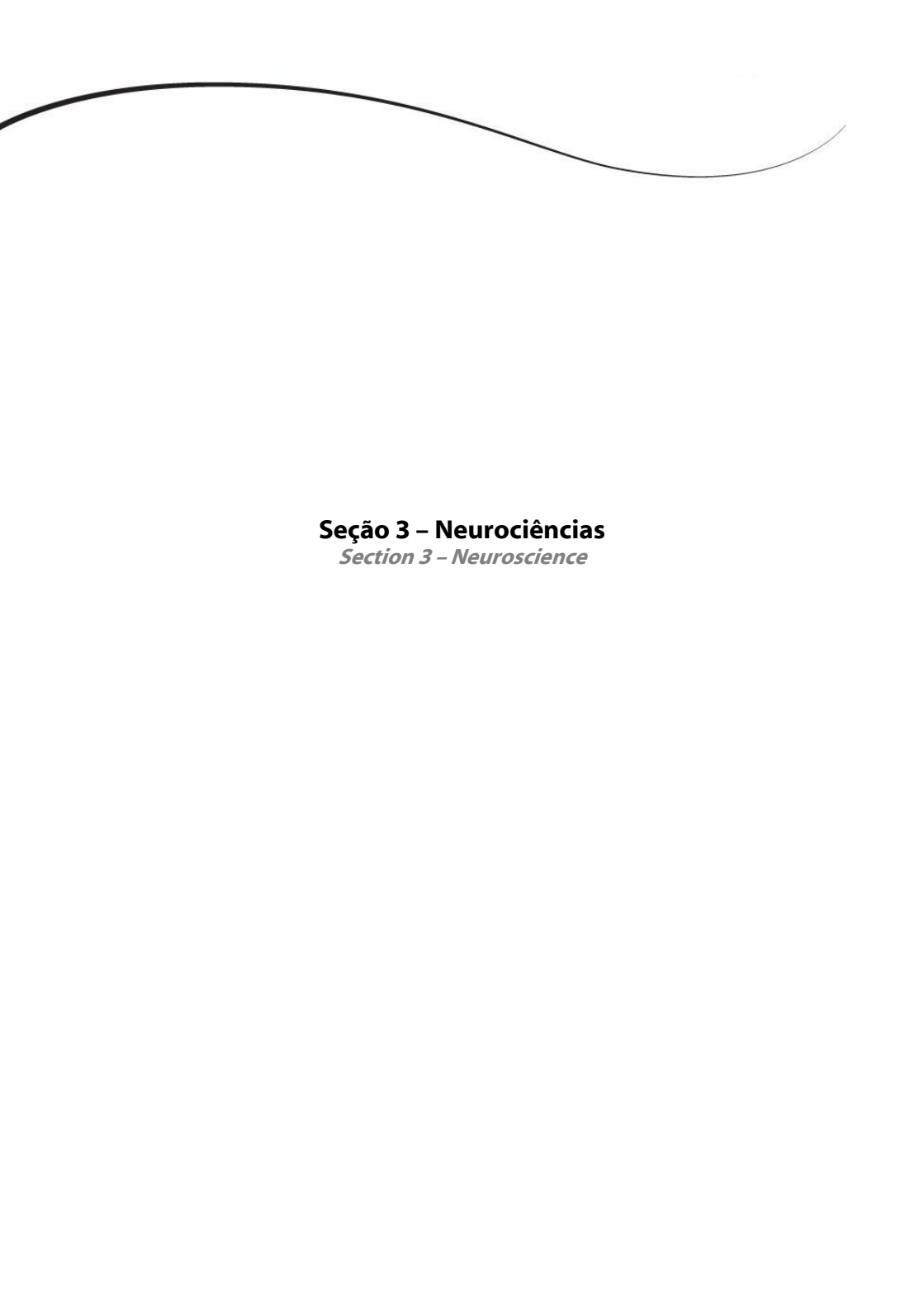
Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. (2009). Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF.

Rondini, C. A.; Reis, V. L. (2016). *Altas habilidades ou Superdotação (AH/SD): aspectos históricos e conceituais*. São Paulo: AVA Moodle Unesp [edutec].

Sabatella, M. L. P. (2013). *Talento e superdotação: problema ou solução?* Curitiba: InterSaberes.

Smutny, J. F. (2001). *Stand up for your gifted child: how to make the most of kid's strengths at school and at home*. Minneapolis: Free Spirit Publishing Inc.

Virgolim, A. M. R. (2007). *Altas Habilidades/superdotação: encorajando potenciais*. Brasília: Ministério da Educação.



Seção 3 – Neurociências
Section 3 – Neuroscience

Capítulo 5

Neurociência e Musicoterapia: agentes nas altas habilidades/superdotação

Flávia de Moraes

Daniela Santos de Souza Bueno

Resumo

O estudo da neurociência vem trazendo contribuições em várias áreas e a musicoterapia está incluída, mesmo que estruturada academicamente recentemente. A relevância desses estudos reside na compreensão do funcionamento do cérebro humano e na relação com a musicoterapia, uma vez que as atividades de escuta e produção musical são ferramentas sólidas e promovem melhores conexões entre as regiões cerebrais. Esses efeitos multimodais que a musicoterapia oferece para a exploração dos sistemas de emoção e recompensa no cérebro, podem ser usados para facilitar e melhorar as abordagens terapêuticas destinadas a melhorar a percepção auditiva, ritmo, movimento, memória, linguagem e relacionados à performance musical e melhoria dos estados emocionais ou cognitivos. Este capítulo aponta, com base na literatura e na prática profissional, como ocorre a práxis da musicoterapia e quanto ela está relacionada à neurociência, atuando satisfatoriamente nas altas habilidades/superdotação.

Palavras-chave: neurociências, musicoterapia, altas habilidades, superdotação

Neurociencia y musicoterapia: agentes facilitadores en las altas habilidades/superdotación

Resumen

El estudio de la neurociencia ha aportado contribuciones en varias áreas y se incluye la musicoterapia, incluso cuando esta se ha estructurado recientemente en la academia. La relevancia de estos estudios radica en la comprensión del funcionamiento del cerebro humano y en la relación con la musicoterapia, ya que las actividades de escucha y producción musical son herramientas sólidas y promueven mejores conexiones entre las regiones cerebrales. Estos efectos multimodales que ofrece la musicoterapia para explorar los sistemas de emoción y recompensa en el cerebro, se pueden utilizar para facilitar y mejorar los enfoques terapéuticos destinados a optimizar la percepción auditiva, el ritmo, el movimiento, la memoria, el lenguaje y los relacionados con la interpretación musical y mejora de estados emocionales o cognitivos. Este capítulo señala, con base en la literatura y la práctica profesional, cómo se produce la praxis de la musicoterapia y cuánto se relaciona con la neurociencia, actuando satisfatoriamente en las altas habilidades/superdotação.

Palabras-clave: neurociencia, musicoterapia, altas habilidades, superdotação

Neuroscience and Music Therapy: Facilitating Agents on High Skills/Giftedness

Abstract

The study of neuroscience has brought contributions to different areas, including music therapy, even considering the latter was structured academically recently. The relevance of these studies lays on the understanding of how the human brain works and its relation to music therapy, considering listening and playing are solid tools that promote connections between different areas of the brain. These multimodal effects offered by music therapy to the exploration of emotional and reward systems in the brain can be used to facilitate and improve the therapeutic approaches related to auditory perception, rhythm, movement, memory as well as the emotional and cognitive states. This chapter, while based on the theoretical background and professional practice, aims to point out how music therapy praxis occurs and how it is connected to neuroscience, working efficiently on high skills/giftedness.

Keywords: neuroscience, music therapy, high skills, giftedness

É pouco provável conhecer alguma pessoa que não tenha a música no seu cotidiano. Platão referiu na Obra “A República” que a música afeta diretamente a mente humana e, portanto, influencia o humor, o caráter e a saúde (Platão, 2000). E sem dúvida, ainda hoje permanece. O que se vê na atualidade é que a música está presente nas mais variadas formas: no rádio, em filmes, em shows, nas propagandas da TV, no bar, na igreja, nos estudos e até mesmo no aprendizado de um instrumento musical.

Excetuando-se o canto dos pássaros e alguns modos de comunicação entre primatas e baleias, a música, igualmente com a linguagem, é um dos traços próprios dos seres humanos. Somente a espécie humana possui os dois domínios tão organizados (Mithen, 2007). É a única a apresentar seu cérebro com capacidade para a compreensão de complexas estruturas musicais, manter ritmo e ainda se emocionar.

Composição, desempenho, ritmo, memória, controle, audição. Enfim, são muitos sistemas e funções que desempenham papéis

específicos distribuídos nas estruturas cerebrais (Bear, 2017; Izquierdo, 2011).

O cérebro tem, em média, 85 bilhões de neurônios e a comunicação entre si chama-se de sinapse. Estima-se que cada neurônio receba, em média, cerca de 10 mil sinapses. Dessa forma, formam trilhões de enigmáticos circuitos que se comunicam entre si (Lent, 2010). Imagine, então, o cérebro de indivíduos com altas habilidades/superdotação (AH/SD). Eles apresentam maior velocidade de processamento cerebral ao utilizar os diversos circuitos cerebrais para executar alguma habilidade. E, por ocorrer mais conexões entre estes neurônios, há maior quantidade de sinapses

Estima-se que 3 a 5% da população é composta por indivíduos que manifestam AH/SD (Política Nacional de Educação Especial, 2008). Pessoas com AH/SD apresentam previamente certa evidência no padrão de sensibilidade, mais especificamente. Trata-se de cérebros que apresentam maior número de áreas cerebrais sendo usadas para codificar, interpretar, memorizar informação de entrada, de memória de trabalho e de atenção. Porém este cérebro, por ter tantas conexões, algumas vezes se desorganiza. E a musicoterapia pode ser incorporada como mediadora de potencialidades ou de organização cerebral, uma facilitadora da neuroplasticidade cerebral. Dessa forma, a música atua sobre o cérebro, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, linguístico, psicomotor, socioafetivo e cultural dos envolvidos (Bréscia, 2011; Muszkat, 2016).

Novas formas de intervenções práticas vêm surgindo e oferecendo às pessoas com AH/SD condições de viver com qualidade de vida. E as neurociências trazem algumas explicações acerca dos benefícios que a musicoterapia pode proporcionar. Sendo assim, para o desenvolvimento deste capítulo foi realizada uma revisão da literatura de fontes acadêmicas com o objetivo de descrever algumas das características neurocognitivas

das pessoas com AH/SD, bem como de relacionar à práxis da musicoterapia. Desse modo, evidenciar o quanto ela está relacionada à neurociência, como também o quanto atua satisfatoriamente nas AH/SD.

Por conseguinte, o objetivo é que, ao terminar a leitura deste capítulo, se tenham esclarecido a metodologia e os benefícios da musicoterapia aos indivíduos com AH/SD, bem como aos seus pais, professores, familiares e amigos. E também, que se possa despertar a vontade de maiores estudos e usos por parte da comunidade acadêmica. Bem como estimular a realização de mais pesquisas nesta área tão promissora,

A inteligência musical

Inteligência é um processo que se principia no nascimento da criança, desenvolve-se ao longo da vida e apresenta certa influência em relação ao modo e intensidade dos estímulos propiciados pelo ambiente, aos seus estímulos, bem como às estruturas neurocognitivas. Ela se pronuncia a partir da interação que o indivíduo tem frente à sua realidade.

A inteligência é um conjunto de capacidades, talentos e habilidades mentais e o ser humano possui múltiplos tipos de inteligências, sendo que cada tipo pode ser desenvolvido ou enfraquecido no indivíduo (Gardner,1995). Existem, segundo Gardner (1995), nove tipos de inteligências: verbal ou linguística, lógico-matemática, musical, espacial, corporal ou cinestésica, interpessoal, intrapessoal, naturalista e existencialista.

A inteligência musical é caracterizada pela habilidade de reconhecer sons e ritmos, gosto em cantar ou tocar algum instrumento. Gardner (1995) destaca ainda que as inteligências são partes da herança genética humana, que se manifestam em algum grau, independente de ação ou apoio cultural. Assim, cada ser humano possui capacidades essenciais para

cada inteligência. Mas, mesmo que um indivíduo possua potencial biológico, ele precisa de oportunidades para explorar e praticar.

A inteligência musical aparece citada como uma importante forma para potencializar o desenvolvimento do cérebro, quando estimulada da maneira correta e levando em conta o desenvolvimento individual (Ilari, 2003).

Música, Musicoterapia e Neurociências

Nas últimas décadas, o avanço das neurociências tem possibilitado uma maior compreensão sobre a relação entre música e sistema nervoso, buscando-se entender como o cérebro e a mente percebem, interpretam, apreendem e comandam a música, bem como os processos que estão envolvidos na percepção, aprendizagem e cognição musical (Muszkat, 2000).

As neurociências buscam explicar como o cérebro reage aos estímulos sensoriais, como o indivíduo interage com o meio em que vive, onde se manifestam as suas emoções, como sistematiza as funções mentais superiores e provoca ações (Bear, 2017). As neurociências abrangem o estudo das estruturas anatômicas, das funções celulares e dos processos fisiológicos do sistema nervoso central e periférico. Contudo, segundo Bear (2017), as neurociências obtiveram melhor desenvolvimento a partir do entendimento da necessidade da interdisciplinaridade na pesquisa nas diferentes áreas do conhecimento. Dessa forma, os correlatos fisiológicos da fala, linguagem, memória, atenção, inteligência, cognição, música e seus processos neuropsicológicos são parte das neurociências.

Sabe-se que o raciocínio geral envolve conexões entre o córtex pré-frontal, corpo estriado e cerebelo; as atividades musicais, os lobos temporais, sensorial primário, córtex auditivo motor e corpo caloso;

pensamento matemático na área parietal e giro fusiforme (Bartoszeck, 2014; Haier & Jung, 2008; Kalbfleisch, 2004; Jung & Haier, 2007).

Quando se realiza uma pesquisa para buscar uma fundamentação sobre os processos cerebrais em pessoas com Altas Habilidades/superdotação, é quase consenso de que não há um padrão específico que defina seus potenciais, uma vez que a atividade cerebral é dinâmica. Todavia, mesmo havendo pesquisadores focando em habilidades distintas, alguns aspectos são comuns, como a divisão cerebral entre dois hemisférios, o esquerdo responsável pela linguagem verbal, o cálculo e análise de fatos e conceitos mais abstratos. Já o direito, que é dominante, tem como função a parte motora, conexões com áreas responsáveis pelo controle emocional, sensitivo e imaginativo, além da percepção musical e das onomatopeias (Ilari, 2003).

Com relação à experiência musical, anatomicamente, não há um centro específico para a música. A função musical é difusa em várias áreas cerebrais. Todavia, as neurociências têm corroborado a existência de alterações fisiológicas e estruturais cerebrais em pessoas que realizam a prática musical (Muszkat, 2016). Existem mudanças como variabilidade dos ritmos endógenos, da frequência cardíaca, dos ritmos respiratórios, dos ritmos elétricos cerebrais, dos ciclos circadianos de sono e vigília, até da produção e liberação de vários neurotransmissores ligados ao sistema de recompensa e ao sistema de neuromodulação da dor.

Ao interagir com a música, vários sistemas cerebrais decodificam som e linguagem, processam emoções e recompensas e planejam movimentos. Dessa forma, o treinamento terapêutico musical e exposição à música prazerosa promovem a produção de neurotransmissores cerebrais, favorecendo novos padrões de conectividade, devido à plasticidade cerebral. É graças à neuroplasticidade que a musicoterapia é considerada uma ferramenta terapêutica moduladora eficaz nas questões

que envolvem emoção, comportamento, planejamento, atenção, comunicação, memória, processamento semântico e funções sensorio-motoras, uma vez que fortalece as conexões cerebrais. Os ritmos executados durante uma sessão de musicoterapia favorecem a sincronização neuronal ao mesmo tempo em que auxiliam nas questões fisiológicas como regulação de movimentos, vocalização, respiração e até mesmo frequência cardíaca (Koelsch, 2009; Muszkat, 2000; Muszkat, 2016).

Quando o indivíduo vivencia certa experiência, tal evento dispara as conexões neurais. São impulsos elétricos nos circuitos que detectaram esta experiência, especialmente se foi significativa. Essas descargas alteram a estrutura das chamadas sinapses, ocorrendo o aumento de liberação de neurotransmissores e de novas conexões com outros neurônios. Esse processo é chamado de neuroplasticidade e é mais frequente no cérebro de alguém com AH/SD.

Como já mencionado, cada cérebro é único e as áreas cerebrais de processo de informação de entrada, em pessoas com AH/SD é mais ativada em função de uma maturação e de um crescimento do córtex pré-frontal mais lentificado. O que parece ser uma deficiência, na realidade é uma vantagem, já que, por terem tido mais tempo de formação, mais conexões também foram realizadas neste período, tornando-as mais robustas, rápidas e complexas (Keverne, 2004; Le Doux, 2002). Isso significa que tal processo facilita a capacidade de comunicação entre os hemisférios (direito e esquerdo) em menor tempo e com maior precisão no processo de aprendizagem. Dessa forma, promove mais ativação cerebral, melhor desempenho da memória de trabalho e maior atenção voltada para a resolução de problemas complexos (Bartoszeck, 2014).

Alguns estudos referem possíveis características, como o processamento de informação por pessoas com AH/SD se desloca por

meio da matéria branca (localizado abaixo da área cinzenta do córtex) com maior velocidade. Dessa forma, pessoas com AH/SD apresentariam os tratos neurais da matéria branca mais organizados que os demais indivíduos; maior densidade cortical da matéria cinza, possibilitando maior armazenamento de conhecimento; maturação precoce do córtex frontal, favorecendo melhor desempenho em relação à sua idade e alto QI, e eficácia na região pré-frontal, favorecendo as habilidades cognitivas como pensamento, raciocínio, atenção e flexibilidade cognitiva (Geake, 2009; Jung & Haier, 2007).

Esses estudos apontam ativações neurais associadas com as inteligências em diferentes áreas do cérebro, executando tarefas múltiplas em diversas regiões específicas, como córtex pré-frontal, parietal, corpo estriado, cerebelo, lobo parietal e temporal. Quando é realizado um raciocínio, por exemplo, há o envolvimento de conexões entre o córtex pré-frontal, corpo estriado e cerebelo e quando há execução de atividades musicais, as conexões são nos lobos temporais, sensorial primário, córtex auditivo motor e corpo caloso. Já em um pensamento matemático estas conexões são na área parietal e no giro fusiforme (Bartoszeck, 2014; Haier & Jung, 2008; Jung & Haier, 2007; Kalbfleisch, 2004). Há consenso de que os lobos frontais exercem um papel de destaque no desempenho da inteligência, que ao processamento de linguagem é dedicado ao lobo frontal esquerdo, que as operações visuo-espaciais são localizadas no lobo parietal direito; criatividade e música envolvem os lobos temporais; e as atividades corporais são controladas pelo córtex motor e cerebelo, todavia, a inteligência se estende para além de uma região particular do cérebro, trata-se de um conjunto de áreas de forma dinâmica.

A Musicoterapia

A União Brasileira das Associações de Musicoterapia (2018) define musicoterapia como:

[...] um campo de conhecimento que estuda os efeitos da música e da utilização de experiências musicais, resultantes do encontro entre o/a musicoterapeuta e as pessoas assistidas. A prática da Musicoterapia objetiva favorecer o aumento das possibilidades de existir e agir, seja no trabalho individual, com grupos, nas comunidades, organizações, instituições de saúde e sociedade, nos âmbitos da promoção, prevenção, reabilitação da saúde e de transformação de contextos sociais e comunitários; evitando dessa forma, que haja danos ou diminuição dos processos de desenvolvimento do potencial das pessoas e/ou comunidades (n.p.).

A.o musicoterapeuta é a.o profissional de nível superior ou especialização, com formação reconhecida pelo MEC e com registro em seu órgão de representação de categoria. Ela.ele é habilitada.o a exercer a profissão no Brasil. Ela.e facilita um processo musicoterápico a partir de avaliações específicas, com base na musicalidade e na necessidade de cada pessoa ou grupo. Estabelece um plano de cuidado e um processo musicoterápico a partir do vínculo e de avaliações específicas, atendendo às premissas de promoção da saúde, da aprendizagem, da habilitação, da reabilitação, do empoderamento, da mudança de contextos sociais e da qualidade de vida das pessoas, grupos e comunidades atendidas. A.o musicoterapeuta pode atuar em áreas como: saúde, educação, social/comunitária, organizacional, entre outras (UBAM, 2018).

A.O Musicoterapeuta

A.o musicoterapeuta finaliza seu bacharelado após uma extensa matriz curricular que inclui núcleos específicos musicais (teoria, prática de instrumento, improvisação), núcleos práticos (estágio), núcleos reflexivos

e de ciência e saúde (psicologia social, anatomofisiologia, psicopatologia, entre outros) preparando-a.o a atender uma clientela variada.

É importante ressaltar que o trabalho desenvolvido pela.o musicoterapeuta, apesar de similar, difere do trabalho da.o educador musical ao utilizar a música como agente terapêutico e não pedagógico ou recreacional. Ambas.os têm a música como seu trabalho, mas aplicam de formas diferentes.

A principal prioridade na musicoterapia é alcançar os problemas e necessidades da.o cliente através da música, com intenção de buscar a melhora da qualidade de vida e o desenvolvimento pessoal de possibilidades. Produzir um trabalho artístico duradouro e que tenha significação e relevância fora do contexto clínico não é prioridade. Promover ou perpetuar a música como uma forma de arte como um fim em si mesma também não é prioridade. Isso não significa que, quando a.o cliente e a.o terapeuta fazem ou ouvem música, elas.es não se preocupem com a beleza; também não nem tão pouco quer dizer que elas.es não estão interessados em fazer música por amor à arte, nem que a música criada ou escutada na terapia não possua nenhum valor estético (Bruscia, 2000).

A produção e percepção da música

Estímulos musicais são sons controlados ou organizados de forma a criar relações significativas entre eles, levando em conta os próprios elementos musicais (pulsção, ritmo, escalas, timbres). Essas relações organizadas, sistematizadas e reproduzidas criam as formas musicais com que o musicoterapeuta trabalha em seu *setting*, tais como improvisação, recriação, composição musical e audição.

Experiências musicais

As experiências musicais na visão de Bruscia (2000) possuem características próprias que envolvem distintos comportamentos sensório-motores. As experiências musicais são quatro:

- a) re-criativas: aquelas em que a.o cliente aprende ou executa músicas de forma vocal ou instrumental, com base em um modelo;
- b) improvisação: nessa experiência musical a.o cliente cria melodia, ritmo, canção ou peça musical, utilizando-se de instrumentos musicais ou canto;
- c) receptiva: mais conhecida como audição musical. Nessa experiência a.o cliente ouve música ao vivo ou gravada e sua resposta pode ser de forma silenciosa, verbal ou não verbal;
- d) composição: auxilia na organização do poder de decisão do indivíduo pois ajuda a identificar e desenvolver sentimentos internos.

A seguir, serão abordadas as técnicas de improvisação e composição musical como as mais desenvolvidas em processos musicoterapêuticos com clientes que apresentam AH/SD.

Improvisação

A improvisação é, em geral, uma criação coletiva em um tempo real enfatizando a prática e a experimentação. Não há preocupação de controlar o resultado sonoro, e tem como papel estabelecer experiências de comunicação com os pacientes.

A dimensão musical no contexto musicoterapêutico é composta de toda manifestação sonora estruturada ou não que resulte da intenção do fazer musical. Nesse sentido, os parâmetros estéticos tradicionais devem ser flexibilizados, pois, em musicoterapia, a “beleza” se encontra no fato de a pessoa manifestar sua musicalidade (Cunha et al., 2010). Segundo Woituski et al. (2017):

A improvisação é colocar-se diante de barreiras, dificuldades e anseios. É um desafio. É colocar a confiança em si diante de todos que estão improvisando junto. É o momento de colocar em prática potenciais tais como a autonomia, capacidade de comunicação com o outro, capacidade para a auto regulação, entre outros (p.11).

Com a repetição de processos improvisacionais, algumas habilidades e temas recorrentes musicais acabam evoluindo para a composição.

Composição

Bruscia (2000) define a composição como um método da Musicoterapia que auxilia na organização do poder de decisão do indivíduo, pois este precisa demonstrar planejamento e intencionalidade em sua produção. Seus principais objetivos terapêuticos são promover a exploração de temas terapêuticos através das letras das canções, desenvolver habilidade de auto expressão e organização. Já Barcellos (1998) trata da composição como uma técnica musicoterapêutica em que as frases verbais são musicadas como uma possibilidade de autonomia e poder de escolha como uma expressão individual.

Horta (1985) define composição como:

A criação de uma obra original em música. Embora a maioria dos compositores afirme que uma inspiração inicial é imprescindível, antes que esse processo possa ocorrer, ele também requer um conhecimento prévio e o estudo das técnicas de composição, as quais serão aplicadas depois ao processo criativo. Essas técnicas incluem a harmonia, o contraponto, a instrumentação e a própria composição livre [...] (p.83).

Segundo Bruscia (2000), as respostas extramusicais são essencialmente comportamentos e reações à música que não envolvem o fazer musical, mas que respondem à música que está sendo experienciada.

Podem acontecer através do movimento (dança) ou fazendo mímica, dramatizando, desenhando, escrevendo ou usando a imaginação.

O americano Howard Gardner (1994) apresentou a Teoria das Inteligências Múltiplas. Ele sugere, através de pesquisas em neurobiologia, que o cérebro possui oito áreas distintas de processamento de informações. Estas áreas são inteligência verbal ou linguística, lógico-matemática, espacial, musical, a cinestésica-corporal, naturalista, interpessoal e intrapessoal.

Sessões musicoterápicas

O local onde ocorrem as sessões de musicoterapia é repleto de questões relevantes para o processo musicoterapêutico, diversos códigos gestuais, cognitivos, linguísticos e auditivos se encontram e se relacionam para formar possibilidades clínicas (de Sá, 2001). O musicoterapeuta prepara o ambiente para receber sua.eu cliente a partir dos objetivos a serem alcançados naquela sessão e no processo como um todo e a.o cliente responde às suas intervenções com respostas sonoras, gestuais etc.

De Sá (2003) assim descreve o ambiente: “Postados no meio da sala, vários instrumentos musicais e objetos diversos com os quais se pode produzir sons. De diferentes timbres, tamanhos, formas, texturas e cores, esse material passa a integrar o *setting* musicoterapêutico” (p. 44).

Figura 1

Espaço terapêutico



Fonte: Fotografia cedida pelas autoras

O material utilizado pela.o musicoterapeuta também desenvolve importante papel no *setting* musicoterapêutico. “Todo elemento capaz de produzir um movimento capaz de ser vivenciado como mensagem, como meio de comunicação será parte integrante dos elementos técnicos da Musicoterapia” (Benenzon, 1985, p. 55). Assim, numa sessão de musicoterapia podemos utilizar desde uma simples caixinha de fósforo até um instrumento musical formal, além do próprio corpo. A.O musicoterapeuta prepara o *setting*, pensando nas possibilidades de respostas que poderia dar a essa.e paciente e, quando essas se consolidam na prática, cabe a ela.e responder de maneira clínica às demandas ali apresentadas. Por essa razão, é essencial pensarmos no *setting* como importante ferramenta onde a.o cliente irá explorar sua criatividade e exercer seu papel ativo musical. Desse modo, “no *setting*, os instrumentos, o som, a música são formas de expressão que podem promover ataques, defesas, isolamento, integração etc., o que permite o surgimento de uma linguagem alternativa: corporal e sonoro-musical” (Santos, 2012 p. 3).

A primeira sessão é feita através da anamnese e ficha musicoterápica da.o cliente, onde informações a respeito de diagnóstico e rotinas de atendimento são complementadas com informações do histórico musical da.o cliente e sua família: se pratica algum instrumento, quais as vivências sonoras durante a gestação e a infância, quais estilos musicais preferidos, entre outros.

As sessões podem acontecer individualmente ou em grupo e têm duração de 45 minutos. As primeiras sessões são consideradas exploratórias. Com as informações colhidas na ficha musicoterápica, a.o terapeuta normalmente inicia o atendimento com a reprodução ou recriação de uma música já conhecida pela.o cliente. Segundo Bruscia (2000), recriação musical é a execução, reprodução ou transformação da interpretação de uma música ou parte dela. A recriação pode ser acompanhada de improviso livre com diferentes instrumentos musicais, com canto, ou ainda, de forma receptiva por parte da.o cliente.

A improvisação acontece de forma natural como ferramenta de exploração do espaço musicoterápico. A.o cliente é estimulada.o a pensar sozinha.o, as formas de assimilar e transmitir sua expressão musical através dos instrumentos disponíveis. Os objetivos do ponto de vista terapêutico são: estabelecer canais de comunicação, dando sentido à auto expressão, desenvolver habilidades colaborativas, estimular a criatividade e a espontaneidade, avaliando habilidades perceptivas e cognitivas. A improvisação ainda auxilia a capacidade de planejamento e organização, pois requer habilidades motoras de coordenação, força, equilíbrio e sincronização.

Cada sessão apresenta novas possibilidades de improvisação e criação onde cliente e musicoterapeuta trabalham juntos.as para atingir os objetivos traçados ao longo do processo.

Conclusão

Este capítulo buscou oferecer uma visão panorâmica acerca do que a musicoterapia pode oferecer às pessoas com altas habilidades/superdotação. Utilizou-se como base o referencial teórico e a prática profissional dos autores para sinalizar como ocorre a práxis da musicoterapia, o quanto ela está relacionada às neurociências e à atuação satisfatória entre os indivíduos com AH/SD.

Entende-se que nas sessões de musicoterapia há o envolvimento de praticamente todas as regiões cerebrais. Elas estão envolvidas com a audição, a atenção, a leitura, a movimentação e a reprodução musical, bem como com as experiências de memórias, com contextos emocionais e com expectativas associadas à música.

Por ser uma atividade prazerosa, o fazer musical nas sessões, também promove sensação de bem-estar e tranquilidade com a ativação do sistema nervoso parassimpático, possibilitando uma experiência mais efetiva na estimulação musical do processo musicoterápico. Através da composição e improvisação como elementos potencializadores à inteligência musical, a musicoterapia é a combinação de música com atividades técnicas guiadas através do movimento, vocalização, respiração e ritmos, que podem provocar o disparo simultâneo de neurônios em áreas cerebrais envolvidas no controle e estímulo de comportamentos, fortalecendo, assim, a conectividade neuronal e a promoção de um processo mais rápido e equilibrado. E, por esse processo de neuroplasticidade, há o favorecimento de mudanças nas funções executivas, sensório-motoras, cognitivas, comportamentais, bem como na linguagem.

Por conseguinte, espera-se que a leitura tenha sido esclarecedora às pessoas que apresentam AH/SD e aos seus pais, professores, familiares

e amigas.os. Além do mais, nossa expectativa é que também possa ter despertado a vontade de buscar novos saberes, realizar mais estudos e usos por parte da comunidade acadêmica.

Referências

- Barcellos, L.R.M.(1998). Da Re-Criação Musical à Composição – um caminho para a expressão individual de meninos de rua. *Revista Brasileira de Musicoterapia*, 3(4), 56-65.
- Bartoszeck, A. B. (2014). Neurociências, altas habilidades e implicações no currículo. *Revista Educação Especial*, 27(50). <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/14284>
- Bear, M. F. (2017). *Neurociências Desvendando o Sistema Nervoso*. (4 Ed). Porto Alegre: Artmed.
- Benenson, R.O. (1985). *Manual de Musicoterapia*. Rio de Janeiro: Enelivros.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF.
- Bréscia, V. P. (2011). *Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva*. (2 ed). Campinas: Alínea.
- Bruscia, K.E. (2000). *Definindo Musicoterapia*. Tradução Mariza Velloso Fernandez Conde (2 ed). Rio de Janeiro, Enelivros.
- Cunha, R., Arruda & M. Silva, S. M.(2010). Homem, Música e Musicoterapia. *Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia*, (1), 9-26.
- De Sá, L.C. (2001). Musicoterapia e autismo: Um *setting* em rizoma. *Rev. Brasileira de Musicoterapia*, (5), 73-80.
- De Sá, L.C. (2003). *A Teia do tempo e o autista: Música e Musicoterapia*. Goiânia, Editora UFG.
- Gardner, H. (1994). *Estruturas da mente: a Teoria das Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre, Artes Médicas.

Gardner, H. (1995). *Inteligências Múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre, Artes Médicas.

Geake, J. G. (2009). Neuropsychological characteristics of academic and creative giftedness. *International handbook on giftedness*. Berlim, Springer.

Haier, R. J. & Jung, R. E. (2008). Brain imaging studies of intelligence and creativity: What is the picture for education? *Roeper Review*, 30(3). Retirado de Data, em <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02783190802199347>

Horta, L.P. (1985). Dicionário de música. Rio de Janeiro, Zahar. Zahar Editores.

ILARI, B. (2003). A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. *Revista da ABEM*, 11(9), 7-13.

Izquierdo, I. (2011). *Memória*. Porto Alegre, Artmed.

Jung, R. E. & Haier, R. J. (2007). The Parieto-Frontal Integration Theory (P-FIT) of intelligence: converging neuroimaging evidence. *Behavioral and Brain Sciences*, 30(02). <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17655784>

Kalbfleisch, M. L. (2004). Functional neural anatomy of talent. *The Anatomical Record Part B: The New Anatomist*, 277(1). <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ar.b.20010/pdf>

Keverne, E. B. (2004). Understanding well-being in the evolutionary context of brain development. *Philosophical Transactions of Royal Society of London, B.*, (359), 1349-1358.

Koelsch S. (2009). A Neuroscientific Perspective on Music Therapy, The Neurosciences and Music III—Disorders and Plasticity: *Ann. Acad. Sci.*, 1169,374-384. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1749-6632.2009.04592.x/abstract?jsessionid=628CDECEA35A03B2FC551903B8282E33.f03t01?deniedAccessCustomisedMessage=&userIsAuthenticated=false>

Le Doux, J. (2002). *Synaptic self: how our brains become who we are*. Londres, Viking Penguin.

- Lent, R. (2010). *Cem bilhões de neurônios: conceitos fundamentais de neurociência*. 2 ed. Rio de Janeiro: Atheneu Editora.
- Mithen, S. (2007). *The singing Neanderthals: The origins of music, language, mind and body*. Cambridge, Massachussets: Harvard University Press.
- Muszkat, M., Correia, C.M.F. & Campos, S.M. (2000). Música e Neurociências. *Revista Neurociências*. 8 (2), 70-75.
- Muszkat, M. (2016). Entrevista Transformação pela música. *Revista Ciência Hoje*, (54), 323.
- Platão, (2000). *A República*. Coleção Os Pensadores. Tradução: Enrico Corviseri, São Paulo: Nova Cultural.
- Santos, C. F. (2012). Setting Musicoterapêutico: Encontros Visuais e Sonoros. *Revista Brasileira de Musicoterapia*, 14(13),15-26.
- União Brasileira das Associações de Musicoterapia - UBAM. *Definição Brasileira de Musicoterapia*. (2018). <http://ubammusicoterapia.com.br/definicao-brasileira-de-musicoterapia/>
- Woituski, M., Brandalise, A., Gattino, G. & de Araujo, G. (2017). A improvisação e o Journal of Music Therapy: teve um período de "surdez" da comunidade mundial em relação ao método? *Revista Brasileira de Musicoterapia*, 19(22), 8-29.



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

*Section 4 – Sports Psychology, Physical Education and Sports
Science*

Capítulo 6

Talento esportivo em adultos: dos conceitos à avaliação e intervenção

*Cristina Costa-Lobo
Carla Sant'Ana de Oliveira
Jaqueline Puquevis de Souza
Ana Carolina Paludo
Ricardo Marinho de Mello de Picoli*

Resumo

Uma das áreas mais complexas nas ciências do esporte insere-se na investigação e conceituação de Habilidades/Superdotação de talentos esportivos em adultos. Muitas são as abordagens que circundam o conceito de atletas classificados com capacidade esportiva acima da média, e desmistificar as crenças quanto à superdotação em adultos com talentos esportivos, ainda é uma lacuna presente na literatura. Neste sentido, o objetivo deste capítulo é contribuir para o embasamento teórico dos conceitos de habilidades/superdotação na área do esporte. Adicionalmente, o capítulo descreve alguns instrumentos de identificação e avaliação em talentos esportivos, a partir da classificação de capacidades físicas, utilizados pela literatura científica. Sua base metodológica conta com uma revisão bibliográfica, operacionalizada por buscas em bases indexadoras. Na produção científica levantada, pode perceber-se a preocupação dos pesquisadores, não apenas na identificação, mas também nos investimentos para o desenvolvimento e treinamento desses talentos, a fim de contribuir para o processo de formação esportiva.

Palavras-chave: habilidade, superdotação, esporte, detecção, avaliação

Talento deportivo en adultos: desde los conceptos hasta la evaluación e intervención

Resumen

Una de las áreas más complejas en la ciencia del deporte es la investigación y conceptualización de las habilidades/talentos superdotados de los deportistas adultos. Existen muchos enfoques que tratan el concepto de atletas clasificados con una capacidad deportiva superior a la media, e intentan desmitificar las creencias sobre los talentos superdotados en adultos con talentos deportivos, aunque aún existe un vacío en la literatura. En este sentido, el objetivo de este capítulo es contribuir a la base teórica de los conceptos de habilidades/talento en el campo del deporte. Además, el capítulo pretende describir algunos instrumentos para identificar y evaluar talentos deportivos basados en la clasificación de habilidades físicas, utilizados por la literatura científica. La base metodológica consiste en una revisión bibliográfica, operativa mediante búsquedas en bases de datos indexadas. En la

producción científica presentada, la preocupación de los investigadores no solo fue la identificación, sino también las inversiones para el desarrollo de estos talentos, con el fin de contribuir al proceso de entrenamiento deportivo.

Palabras-clave: habilidade, superdotación, deporte, detección, evaluación

Sports Talent in Adults: from Concepts to Assessment and Intervention

Abstract

One of the most complex areas in sports sciences is the investigation and conceptualization of skills/giftedness of sports talents in adults. Many approaches surround the concept of athletes classified with above-average sporting ability. Demystifying the beliefs about giftedness in adults with sporting talents is still a gap in literature. Therefore, the aim of this chapter is to contribute to the theoretical foundation of the concepts of skills/giftedness in sports. Moreover, the chapter describes some instruments for the identification and assessment of sports talents based on the classification of physical abilities, which is used by scientific literature. The methodology is based on a bibliographic review conducted by searches in indexing bases. In the scientific productions studied, it is possible to perceive the researchers' concern, not only in the identification but in the investments for the development and training of these talents, to contribute to the sports formation process.

Keywords: skills, giftedness, sports, detection, evaluation

A combinação de talento, treinamento de longo prazo e um perfil psicológico adequado são fatores fundamentais para um atleta de elite. O talento constitui uma das condições fundamentais para alcançar a excelência nos esportes de competição, razão pela qual sua identificação representa o primeiro passo para selecionar os sujeitos capazes de conquistar um nível elevado de performance esportiva alicerçada num processo completo de especialização. Na convicção de que a evolução contínua do rendimento esportivo deve basear-se no trabalho sistemático com os jovens talentos, é essencial que se invista num modelo de identificação, seleção e desenvolvimento de talentos.

De acordo com Vieira et al. (2010), no Brasil, as dimensões associadas às competências psicológicas dos atletas ainda não são plenamente elucidadas e divulgadas. Observa-se que baixos níveis de investimento

financeiro e comprometimento com o esporte são fatores que podem levar à desvalorização e desinteresse pelo rendimento individual ou coletivo, principalmente no que se refere a talentos na idade adulta, pois, no esporte de alto rendimento, o ciclo de um atleta é relativamente curto.

As competências necessárias para um atleta obter sucesso no esporte de alto rendimento são plurais. Vários estudos, como de Porath et al. (2012), Araújo e Araújo (2000) e Pelegrini et al. (2011), têm considerado que o desempenho de um atleta resulta da interação entre as suas aptidões físicas, motoras, técnico-táticas, cognitivas, entre outras. Apesar de as três primeiras capacidades citadas terem sido mais amplamente abordadas nos estudos até o momento, recentemente a cognição tem despertado o interesse da literatura esportiva, especialmente devido à sua reconhecida importância para um bom desempenho do atleta na sua modalidade específica.

Mais ainda, o desenvolvimento de técnicas de treinamento e de seleção de atletas deve caminhar na compreensão de como os aspectos cognitivos podem influenciar no desempenho desportivo deste atleta, em conjunto com a contribuição da psicologia esportiva. Numa área de intersecção tão antiga, a psicologia aplicada ao esporte deve, cada vez mais, gerar contribuições para o desenvolvimento desses atletas (Esteves et al. 2017).

Ao analisar a literatura acerca da psicologia aplicada ao esporte e sua relação com o treinamento esportivo, aliada aos conhecimentos sobre os aspectos cognitivos e a inteligência cinestésica de atletas, conclui-se que ainda são pouco explorados. Assim, questionamo-nos: como a temática das Altas Habilidades/Superdotação e Talento Esportivo se relacionam?

Salientamos a necessidade de novas discussões e pesquisas nessa temática tão complexa, para que haja efetivação de projetos e investimentos direcionados ao talento esportivo, desde seu início.

Destarte, o presente capítulo busca discorrer sobre a temática de talento esportivo e sua relação com as Altas Habilidades/Superdotação. Para atender ao objetivo proposto, utilizamos a técnica de revisão bibliográfica, de ordem exploratória, sob a ótica qualitativa de análise da produção literária selecionada para este estudo.

Altas habilidades no esporte

Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação demonstram três características fundamentais: capacidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade, conforme retratam os estudos realizados por Renzulli (2004). Afere-se que 5% da população mundial possuem Altas Habilidades/Superdotação, o que, no Brasil, corresponde a 2,5 milhões de pessoas, e, destas, apenas 0,44% possui identificação oficial (Freitas, 2014).

O estudo de Martins (2013) ressalta que há pouco conhecimento a respeito da Superdotação no Brasil e, ainda, menos estudos sobre superdotados adultos:

Dois estudos abordaram [...] a Superdotação Adulta, ambos representando 1,5% do total. Quanto à superdotação na vida adulta, também se faz necessário identificar e acompanhar essas pessoas que, muitas vezes, desconhecem suas habilidades (Martins, 2013, p. 136).

Com base no estudo de Martins (2013), verificamos que ainda há muitas lacunas sobre este cenário, assim sendo indispensável fomentar meios para o desenvolvimento da pessoa com Altas Habilidades/Superdotação. Em especial, destaca-se a importância - principalmente - quando tratamos da qualidade do processo de identificação das pessoas com essas características, em particular, aquelas pessoas envolvidas nas altas habilidades esportivas. Observamos, nas

pesquisas realizadas no Brasil, que o foco de investigação encontra-se sob alta performance acadêmica, em detrimento das habilidades criativas, sociais e corporal-cinestésicas.

[...] os professores têm uma ideia superficial ou fracionada a respeito do conceito, com ênfase no aspecto cognitivo, desconsiderando o aspecto afetivo ou a criatividade. Nesse sentido, os alunos seriam identificados a partir de algumas características, tais como ‘facilidade de aprender e desempenho avançado’, sendo bastante comum o apontamento da presença de “problemas de comportamento e emocionais”. [...]. Crianças com outras habilidades podem estar sendo excluídas de programas de enriquecimento, dado o fato de a definição de superdotação considerada pelos professores estar baseada em apenas um parâmetro (desempenho cognitivo) ou cercada de mitos associados a esse fenômeno (Nakano & Siqueira, 2007, p. 257).

Essa concepção superficial a respeito das Altas Habilidades/ Superdotação deve-se à falta de instrumentos para identificar as pessoas com habilidades corporais-cinestésicas acima da média, o que consolida a disseminação dos mitos relacionados à identificação de pessoas talentosas.

A dificuldade para responder quem são as pessoas altamente habilidosas se reflete na multiplicidade de definições que foram propostas ao longo dos anos. As definições psicométricas de superdotação evidenciam, em sua maioria, a área acadêmica, já que resultam na testagem do alto quociente de inteligência em linguagem, raciocínio lógico-matemático e percepção visuoespacial.

Em contrapartida, Renzulli (2004) pode contribuir para a ampliação deste processo de identificação, ao evidenciar que não só a habilidade acima da média é necessária, mas também precisa ser combinada com criatividade e compromisso com as tarefas, o que possibilitou a mudança na composição do grupo de pessoas rotuladas como superdotadas.

Nesta perspectiva, as pessoas com Altas Habilidades/Superdotação podem ser observadas por meio das várias atividades que incluem habilidades na linguagem, como exemplo, a precocidade ao aprender a ler, falar uma língua estrangeira ou entender novos conceitos matemáticos e as habilidades criativas aplicadas para resolver vários conflitos cotidianos, ou produzir trabalhos originais. Por outro lado, podem se apresentar nas habilidades físicas que estão relacionadas à música, a esportes ou à marcenaria, além das habilidades sociais que se manifestam nas interações coloquiais.

Essas habilidades têm grau variável e se definem quanto ao nível de expressão, notável pela facilidade e rapidez. As habilidades esportivas são construídas sobre os fundamentos das habilidades motoras, além de campos dependentes a partir de habilidades cognitivas naturais, bem como o talento socioafetivo. De acordo com Sternberg e Davidson (2005), no caso de habilidades físicas, há também evidências crescentes de que o talento natural (superdotação) é um grande diferencial entre aqueles que podem alcançar a excelência no esporte e aqueles que não podem, por faltar-lhes o desenvolvimento da inteligência cinestésica.

A inteligência cinestésica refere-se à habilidade de utilizar o corpo inteiro, ou partes dele, para solução de problemas, na construção de produtos ou no desempenho de uma tarefa. Esse tipo de inteligência está presente em atividades ligadas à dança, a artes dramáticas, a esportes e à cirurgia (Alencar & Fleith, 2001, p. 30).

De fato, existem indivíduos cuja desenvoltura na realização de movimentos cinestésicos voluntários se destaca, inclusive pela interpretação da imagem visual ou linguística que está direcionando a atividade. Da mesma forma, este indivíduo - com alta performance nas atividades que exigem boa coordenação motora - é capaz de regular o

status do próprio corpo em relação à maneira que a percepção subsequente do mundo ocorre, por meio da expressão corporal.

Alencar e Fleith (2001) lembram, ainda, que a pessoa que tem Altas Habilidades/Superdotação dispõe de uma habilidade significativamente superior, em áreas de interesse específicas, nas quais o indivíduo possui a capacidade de desenvolver um potencial inato, mas também flexível. Essas habilidades consistem em se adaptar a situações inusitadas, processar informações, ter fluência cognitiva e motivacional podendo ser aplicadas tanto aos esportes quanto às artes, à engenharia, enfim, à vida.

No que se refere às habilidades sensório-motoras, relacionadas diretamente com a superdotação esportiva, Chacón et al. (2014) mostra que, em seu estudo, os resultados - em termos gerais - são positivos. Crianças que participaram de seu programa de enriquecimento extracurricular demonstraram certa destreza motora, porque, em muitos casos, processam a informação com maior velocidade e possuem boa coordenação motora fina.

A habilidade acima da média nos esportes implica uma inteligência excepcional, isto é, uma forma de raciocínio que seja eficaz para traçar estratégias e antecipar movimentos, de modo que se possa vencer em uma competição. Segundo Mosquera (2006), são essas capacidades que diferenciam as pessoas com Altas Habilidades/Superdotação daquelas que consideramos normal.

De acordo com Gardner (2010), observa-se que a inteligência no processamento de informações está associada à habilidade sensório-motora, a qual pode ser observada quando uma pessoa com alta performance nos esportes apresentar duas características: controle dos movimentos corporais e capacidade de manipular os objetos com facilidade, utilizando os núcleos da inteligência corporal, de modo que o uso do corpo para fins funcionais ou expressivos esteja intimamente ligado

à habilidade na manipulação de objetos. Afinal, nenhum desempenho pode ocorrer simplesmente através do exercício de uma única inteligência.

Gardner (1993, p. 273) lembra que uma característica da pessoa com altas habilidades no esporte é a capacidade de usar o corpo de formas altamente diferenciadas, tanto para fins expressivos quanto direcionados a objetivos, como correr, subir ou sustentar uma mala pesada. Também é característica a capacidade de trabalhar habilmente com objetos, tanto os que envolvem os movimentos motores finos dos dedos e mãos quanto os que exploram movimentos motores brutos do corpo.

A pessoa altamente habilidosa não dicotomiza o desenvolvimento da mente e corpo, mas busca uma harmonia entre eles, treinando a mente para usar o corpo adequadamente e o treino do corpo para responder aos poderes expressivos da mente. De acordo com Gardner (1993), psicólogos enfatizaram um vínculo estreito entre uso do corpo e implantação de outros poderes cognitivos.

Essa implantação dos poderes cognitivos ocorre, segundo Gardner (1993), pelo fato de que o sistema nervoso participa de uma ou de outra maneira na execução de ações motoras. Os vários músculos agonistas e antagonistas, articulações e tendões, estão envolvidos de formas mais diretas. Nosso senso cinestésico, que monitora a atividade dessas regiões, permite-nos julgar o momento, a força, extensão de nossos movimentos e fazer os ajustes necessários no despertar desta informação.

Vê-se, portanto, que o talento esportivo é muito complexo, exige a intersecção das capacidades corporais-cinestésicas com a alta performance do raciocínio lógico-matemático, visuoespacial e linguístico (Bohme, 1995). Em consequência deste conhecimento, resta-nos entender como é possível identificar os sujeitos com Altas Habilidades/Superdotação nos esportes?

Talento

O tema referente ao talento sempre impulsionou curiosidade e fascínio na generalidade das pessoas, sendo que, ao longo dos últimos anos, são vários os investigadores (Bahia & Trindade, 2012; Barbosa et al., 2012) que têm debruçado a sua atenção na vida de indivíduos talentosos, com o objetivo de compreender os fatores que melhor contribuem para o desenvolvimento, a expressão do talento e o desempenho de excelência (Gagné, 2004, 2007, 2013; Garcia-Santos et al., 2012; Cordeiro et al., 2017).

O crescente interesse na identificação de talentos no esporte é notório, contudo, ainda não existe um consenso acerca dos fatores determinantes destas variáveis (Esteves et al., 2017). As competências necessárias para o desenvolvimento de potenciais indivíduos talentosos são plurais.

Com efeito, entende-se que o talento deriva da interação entre as habilidades naturais e as habilidades do contexto inerentes ao desenvolvimento do indivíduo, sujeito aos processos de aprendizagem e de prática (Gagné, 2004, 2007).

Pode ser definido, ainda, o talento como resultado de uma interação de predisposições naturais com o ambiente, isto é, advém da relação existente entre os contextos físicos e os contextos sociais inerentes ao indivíduo (e.g., família, escola), sendo considerado um fenômeno dinâmico e complexo, com origem num conjunto heterogêneo de traços psicológicos e de fatores contextuais (Oliveira, 2007).

O talento implica o desenvolvimento de um conjunto específico de traços, podendo esses traços diferenciarem em cada domínio. Deste modo, não é suficiente a existência de um talento inato, dado que este resulta no trabalho, para impulsionar o seu crescimento (Monteiro et al., 2009). De

acordo com Moon (2003), a descrição do talento passa pela associação a uma habilidade excepcional que implica em uma seleção para atingir determinados objetivos complexos relacionados com interesses, habilidades, valores e contextos.

Correlações entre talento e altas habilidades no esporte

Pesquisas como as dos autores Bahiense e Rossetti (2014) e Fleith (2006) correlacionam o talento com as altas habilidades e a excelência, contudo, parte-se do pressuposto que essas habilidades são diferentes entre si, apresentando especificidades que deverão ser tidas em consideração. Com efeito, as altas habilidades e a excelência poderão ser entendidas como “estados dinâmicos de funcionamento psicológico e de realização, e não como meros traços ou perfis fixos e estáveis no tempo” (Esteves et al., 2017, p. 5).

Para Fleith (2006) o conceito de altas habilidades corresponde a um indivíduo que ultrapassa a média para a sua faixa etária, possuindo elevados níveis de cognição, alta capacidade de aprendizagem, elaboração e desempenho numa área específica do conhecimento ou em vários domínios. Um indivíduo com altas habilidades possui recursos pessoais para crescer e desenvolver os fatores necessários para um desempenho excepcional, em determinada área do conhecimento.

Deste modo, as altas habilidades são um construto complexo que envolve três grandes variáveis, designadamente a habilidade acima da média (exemplo: habilidade intelectual ou inteligência), o envolvimento com a tarefa (exemplo: motivação para a ação) e a criatividade (Bahiense & Rossetti, 2014).

Outro termo associado, de acordo com Parente (2013), é o conceito de prodígio utilizado para “designar criança que exhibe um elevado nível de desempenho, ao mesmo nível que um profissional adulto, num campo

cognitivo específico (...) particularmente bem sintonizados numa área em particular de conhecimento” (Parente, 2013, p.6). Segundo Gardner (1993), um prodígio apresenta uma extrema manifestação de talento numa especialidade concreta. Contudo, quando manifestado o talento em idades precoces, é denominado como precocidade. Isto é, “uma criança é precoce quando antecipa determinados comportamentos analogamente à idade em que são esperados” (Parente, 2013, p. 6), em diversas áreas do conhecimento (exemplo: esporte, arte, música, linguagem, leitura).

Os indivíduos talentosos são capazes de executar atividades superiores ao esperável, sem que haja um treino intensivo das suas competências (Pereira, 1998). Deste modo, poderá entender-se que o desenvolvimento do talento é realizado por meio de três fatores que poderão acelerar e/ou dificultar o processo: “os intrapessoais (personalidade, motivação), os ambientais (contexto socioeconômico e desportivo, pessoas e eventos significativos) e os fatores de sorte ou oportunidade (estar no lugar certo, no momento certo)” (Garcia-Santos et al., 2012).

Segundo Araújo et al. (2007), a maioria dos estudos acerca do talento explicam determinados fatores, nomeadamente o aglomerado de esforço concentrado, o tempo dedicado à tarefa e a energia investida como propensos ao desenvolvimento da perícia e das estruturas de conhecimento. Três fatores são cruciais para o desenvolvimento do talento, designadamente “a existência de um mentor que funciona como sistema de suporte e partilha do conhecimento tácito, (...) a existência de competição impulsionadora e o papel das famílias, quer ao nível do suporte emocional, social e financeiro” (Subotnik et al., 2011, p.7). Todavia, características individuais como a autoconfiança, a independência emocional, a motivação intrínseca e os interesses são variáveis importantes para o desenvolvimento do talento (Araújo et al., 2007).

De acordo com Gagné (2008) é oportuna a identificação de “dez mandamentos” que impulsionam o desenvolvimento do talento, em contexto esportivo, possíveis de serem subdivididos em dois grupos, nomeadamente: o primeiro grupo, constituído pelos quatro procedimentos de identificação (o “quem” do desenvolvimento do talento”) e o segundo grupo, constituído pelos cinco procedimentos referentes às modalidades de intervenção (o “como” do desenvolvimento do talento).

Relativamente ao primeiro mandamento, existe uma descrição da importância da procura de diferenças qualitativas entre as crianças e os adultos talentosos, não apenas em termos de habilidades (talentos) sistematicamente desenvolvidas, mas também em termos de habilidades pessoais (Gagné, 2007). O segundo mandamento é um complemento da informação presente no primeiro, dado que se refere à necessidade de avaliação das diferenças quantitativas entre os indivíduos talentosos. Isto é, no desenvolvimento do talento, é necessário o “reconhecimento dos níveis de talento em cada indivíduo” (Gagné, 2007, p. 96).

O terceiro mandamento diz respeito à identificação do talento, com o objetivo de reconhecer quais os indivíduos que possuem maior possibilidade de desenvolvimento das suas capacidades talentosas. O desempenho observado é “um conjunto de habilidades excepcionais específicas de uma determinada dimensão do talento” (Gagné, 2007, p. 98), sendo que o processo de identificação é baseado na premissa de que determinadas características poderão ter maior probabilidade de promoção do talento, em comparação com outras características. O quarto mandamento está diretamente relacionado com os dois primeiros mandamentos, na medida em que sugere que a avaliação e o desenvolvimento do talento devem pautar-se em métodos qualitativos e quantitativos.

No quinto mandamento, observa-se um enfoque no conteúdo e nas modalidades de ensino, nomeadamente na preocupação com atraso na implementação de atividades promotoras de enriquecimento. O não desenvolvimento e/ou o não cumprimento dos requisitos temporais necessários, poderá(ão) estar relacionado(s) com “procedimentos de seleção menos confiáveis, com o desenvolvimento não estabilizado e com a constante mudança de contexto de trabalho” (Gagné, 2007, p. 102). No que concerne ao sexto mandamento, começa-se a explorar as disposições curriculares e pedagógicas que melhor auxiliam nas necessidades educacionais, isto é, quais as variáveis que melhor contribuem para o enriquecimento - e posterior desenvolvimento - do talento.

O sétimo mandamento refere-se ao desenvolvimento rápido dos ciclos de aprendizagem dos indivíduos talentosos (exemplo: cursos avançados de desenvolvimento de competências). De acordo com Gagné (2007), não é correta a progressão precoce dos indivíduos talentosos, sendo importante o desenvolvimento adequado para a sua faixa etária. O oitavo mandamento visa ao conteúdo das atividades de enriquecimento em detrimento do seu formato, ou seja, são de maior relevância os conteúdos desenvolvidos em cada atividade (exemplo: o desenvolvimento da capacidade de comunicação) do que a forma como a mesma é organizada ou desenvolvida (exemplo: duração).

O nono mandamento pauta-se na importância de integração dos indivíduos talentosos em horários integrais, sem diminuição da carga horária, devido às suas capacidades. O décimo mandamento, “a precisão e a promessa são geradoras de sonhos, sonhos de grande conquista, fama, eminência e fortuna” (Gagné, 2007, p. 111). Com efeito, Gagné (2007) aconselha que todas as partes intervenientes no processo de desenvolvimento do talento assumam a importância do sonho, mas numa

perspectiva realista, dado que, tendo em conta as estatísticas, a maioria dos sonhos não se concretizam tal como idealizados.

O Talento pode ser caracterizado por um nível de aptidão superior resultante de um desenvolvimento sistemático de competências, em uma determinada atividade (Gagné, 2007). No esporte, a avaliação consiste em que os atletas apresentem bons níveis de desenvolvimento antropométrico, fisiológico, técnico, tático e psicológico (Elferink-Gemser et al., 2004).

Mesmo com orientações para a análise da investigação da superdotação na área motora, constitui-se em uma das áreas mais complexas e árduas dentro das ciências do esporte. Diante da diversidade de fatores para identificação de talentos, pesquisas como as realizadas por Reilly et al. (2000) elucidam que ainda não é possível detectar a natureza dos critérios determinantes e específicos para a predição da mestria no esporte, por meio de uma avaliação específica.

Algumas correlações teóricas são necessárias quando pensamos em avaliação, dentre elas estudos populacionais, modelação da performance, prospecção de talento e seleção de talento esportivo. Algumas abordagens de avaliação do desempenho esportivo encontram-se expostas a seguir.

Avaliação das habilidades esportivas

Algumas histórias de atletas de alto rendimento, com desempenho acima do comum, dentro das suas modalidades esportivas, são vistas como: Michael Phelps - na natação, Serena Williams - no tênis de campo e Cristiano Ronaldo - no futebol. Todos apresentam em comum um histórico de treinamento precoce, como Michael Phelps, com 7 anos e Serena Williams, desde os 4 anos de idade, em conjunto com um programa de treinamento planejado e sistemático, ou seja, horas e horas de prática dos componentes envolvidos no esporte selecionado (Paik et al., 2019).

Além de um planejamento sistematizado a longo prazo, os profissionais envolvidos no esporte buscam constantemente a realização de avaliação e o monitoramento do desenvolvimento esportivo do jovem atleta, sendo essa avaliação fundamental, tanto no que tange ao efeito do treinamento proposto, quanto no que diz respeito aos processos de detecção, seleção e promoção de futuros talentos esportivos. No ambiente esportivo de alto nível, torna-se consenso mundial o conceito de que as altas habilidades esportivas poderão ser alcançadas principalmente durante a infância (Böhme, 2010), na qual o indivíduo encontra-se em processo de desenvolvimento do repertório motor e das capacidades coordenativas, fundamentos necessários para as modalidades esportivas.

As capacidades motoras e coordenativas devem ser observadas no atleta, a nível biopsicossocial. Assim, a busca para o talento esportivo, em especial para o desempenho esportivo acima da normalidade da população, deve abranger a utilização de medidas de avaliação capazes de identificar características como capacidade sensorio-motora, bem como a capacidade intelectual, criativa e socioafetiva. Essa visão holística encontra-se na teoria do “Modelo diferencial de superdotado e talentoso”, o *Differentiated Model of Giftedness and Talent (DMGT)*, proposto por François Gagné em 2020.

Por mais que o modelo DMGT seja altamente discutido e recomendado para uma ampla detecção de um indivíduo com talento em uma área específica, nesse caso a área de esporte de alto rendimento, as ferramentas para identificação desses talentos no esporte não apresentam um critério padrão a ser seguido. Baseado nas habilidades esportivas esperadas em um talento esportivo, cada país, clube ou agente esportivo utiliza seus próprios critérios. Nesse momento, abordamos os critérios utilizados no Brasil, com testes desenvolvidos na população de crianças e

adolescentes brasileiras e reportados na literatura científica da área de ciências do esporte.

No Brasil, no ano de 1994, o Projeto Esporte Brasil (PROESP-Br) foi desenvolvido com o intuito de elaborar um instrumento de apoio ao professor de Educação Física na avaliação de vários parâmetros e, dentre eles, o desempenho esportivo de crianças de adolescentes, entre 6 e 17 anos, por meio de uma bateria de testes, a qual foi desenvolvida para identificação do talento motor, com testes capazes de avaliar parâmetros fundamentais para o desempenho motor-esportivo, considerando a aplicação em qualquer ambiente, independente da condição de trabalho do profissional de Educação Física (PROESP, website). Os testes considerados bateria do PROESP encontram-se detalhados no Quadro 1.

Quadro 1

Bateria de testes da PROESP-Br relacionados ao rendimento motor

Componente Avaliado	Teste
Agilidade	Teste do quadrado (4x4 metros)
Velocidade	Teste de corrida de 20 metros
Força explosiva	Salto longitudinal
Resistência	Corrida/caminhada de 9 minutos

Fonte: Elaborado pelos autores

O PROESP-Br apresenta um site oficial no qual compreende todas as informações relacionadas ao projeto, assim como um manual, atualizado em 2016, com orientações de realização da bateria de testes, sobre critérios e normas de avaliação da criança e adolescente (Gaya et al., 2016). A classificação para cada teste baseia-se na idade, assim, espera-se que o talento esportivo se mantenha com as classificações elevadas, ao longo do período de crescimento.

A avaliação dos componentes de coordenação com bola também tem sido utilizada em ambiente escolar como ferramenta de auxílio na detecção de talentos em modalidades esportivas. O Teste de Coordenação com Bola

– TECOBOL é uma ferramenta para avaliação da coordenação com bola por meio das habilidades motoras especializadas abertas (exemplo: lançar, chutar, driblar e conduzir), comuns em modalidades esportivas coletivas. O teste foi desenvolvido por Silva et al. (2016) a partir da população de crianças brasileiras entre 7 e 15 anos de idade, e pode ser utilizado com objetivo de diagnosticar, estabelecer padrões e detectar excepcionalidades (exemplo: alunos com ambas altas e baixas habilidades na coordenação com bola).

Quadro 2

Bateria de testes TECOBOL relacionados ao rendimento coordenativo

Componente Avaliado	Teste
Mãos	-
Lançar	Rebater na parede, acertar o alvo, duas ações, faz e continua, maneiras diferentes.
Driblar	Vai e volta, transporte certo, bola na parede, acerta e faz, troca-troca.
Pés	-
Chutar	Rebater na parede, acertar o alvo, duas ações, faz e continua, maneiras diferentes.
Conduzir	Vai e volta, transportar certo, bola na parede, acerta e faz, troca-troca.

Fonte: Adaptado de Silva e Silva (2016)

Todavia, diferente da PROESP, que apresenta valores de referência para cada uma das idades e do sexo, o TECOBOL apresenta valores de referência, no geral. A construção dos valores de referência para o TECOLBOL foi realizada em escolares com idades entre 7 a 15 anos de idade, sendo construídos valores de referência para crianças até 10 anos de idade (ambos os sexos) e valores para crianças a partir de 11 anos de idade (separados para sexo masculino e feminino) (Silva & Silva, 2016).

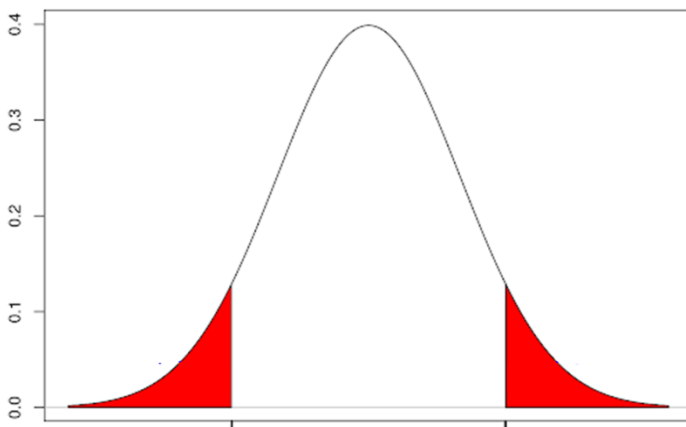
Quando os testes avaliativos não apresentam tabelas normativas de classificação para saber se o atleta se encontra com valores superiores à população sem alto desempenho, uma alternativa estatística amplamente utilizada é o cálculo e a classificação escore Z. Partindo do pressuposto que

os atletas com altas habilidades apresentam resultados superiores ou atípicos, esse fenômeno pode ser observado na curva normal, também chamada de curva Gaussiana (Gaya et al., 2002).

Na curva de Gauss, consideramos que os valores referentes a um determinado fenômeno ou específica característica ocorrem com maior frequência e com maior regularidade na população normal (95%) e os valores atípicos, ou seja, diferentes da maioria da população, ocorrem com menor frequência (5%). Como exemplo, a Figura 1 apresenta o comportamento normal dos valores do teste motor de velocidade. Em branco, encontram-se os valores normais reportados pela maioria da população investigada. Em vermelho, os valores atípicos encontrados na população investigada. Geralmente os primeiros valores indicados referem-se àqueles indivíduos com baixas habilidades, menores que a população normal, e os últimos valores, aos atletas com altas habilidades, maiores que a população normal (Gaya et al., 2002).

Figura 1

Curva de Gauss, ilustrando uma distribuição de normalidade



Fonte: Elaborado pelos autores

Dessa maneira, identificamos um talento esportivo no meio da sua população, por meio da sua localização, além dos critérios de normalidade. O escore Z é um escore padrão de média zero e o desvio padrão 1. Assim, o atleta de desempenho superior está localizado acima de dois desvios padrão ou $2 Z$, o que corresponde aproximadamente ao percentil 98 de uma população com distribuição normal. A utilização do percentil e escore Z permite compararmos diferentes indicadores de desempenho esportivo (exemplo: velocidade, força, resistência, chutes e arremessos) em unidades de medidas diferentes (exemplo: segundos, watts, repetições, acertos e erros) (Gaya et al., 2002).

Adicionalmente, junto com a avaliação motora e coordenativa com bola, recomenda-se a avaliação da maturidade biológica, uma vez que um indivíduo pode apresentar valores superiores quando comparados aos demais com a mesma idade, todavia seu resultado pode ser justificado por conta de uma maturação precoce. Dessa maneira, podemos entender que o atleta com altas habilidades poderá apresentar valores superiores de desempenho esportivo, mesmo sendo classificado, ainda, como 'não maduro' (exemplo: pré-púbere ou maturação tardia), quando comparado aos seus pares 'maduros' (exemplo: púberes ou pós-púberes). A avaliação da maturação na identificação do talento esportivo tem sido amplamente proposta, principalmente em modalidades esportivas, como o futebol, quando se trata das 'peneiras' seletivas (Lima et al., 2008).

No geral, nota-se que - no sistema brasileiro de esporte - não existe um sistema padronizado para detecção de atletas com altas habilidades esportivas, bem como para o desenvolvimento desses atletas. Estudo na modalidade de judô e natação demonstra que a maioria dos técnicos apontam que o destaque de atletas brasileiros no cenário internacional decorre de ações isoladas dos clubes e por meio dos resultados dos atletas em competições (Silva Filho et al., 2016). Na modalidade de ginástica

artística feminina, técnicos relatam utilizar como principais recursos os testes motores e o método misto (ferramentas objetivas e subjetivas), na tomada de decisão da seleção das atletas (Bacciotti et al., 2019).

Considerações finais

O desenvolvimento do talento esportivo privilegia, atualmente, uma perspectiva holística defensora da interação entre múltiplos fatores. A importância, a associação dos aspectos físicos e psíquicos relacionados ao alto rendimento dos atletas encontra-se amplamente demonstradas, juntamente com a análise da arquitetura psicológica dos atletas superdotados/talentosos, mas o desenvolvimento dos indicadores de acesso à excelência constitui território vasto e carente ainda de pesquisas e investimentos, principalmente no que se refere ao adulto.

Fica evidente que, diante de uma realidade com poucos investimentos na área, a formação e o incentivo de profissionais e de projetos que abordem superdotação e altas habilidades esportivas na idade adulta sejam raros. No Brasil, reflexões e pesquisas sobre habilidades e inteligências para o esporte, na idade adulta, ainda são precárias.

Delineia-se gradualmente o desenvolvimento de estudos voltados às Altas Habilidades/Superdotação no esporte, buscando elencar os fatores que possam desenvolver e estimular as capacidades desses indivíduos. Porém, poucos são os programas destinados a atender, estimular e favorecer instrumentos para auxiliar estes talentos no esporte.

Referências:

- Alencar, E. S.; Fleith, D. de S. (2001). *Superdotados: determinantes, educação e ajustamento*, 2. ed. São Paulo: EPU.
- Araújo, D. S. M. S. de, & Araújo, C. G. S. de. (2000). Aptidão física, saúde e qualidade de vida relacionada à saúde em adultos. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, 6 (5), 194-203.

- Araújo, L. S., Almeida, L. S., & Cruz, J. A. (2007). Contributos do desporto para o estudo da excelência: Perspectivas emergentes e direções futuras. *Conferência Internacional de Educação do Desporto & Exercício*.
- Araújo, L. S., Cruz, J. F. A., & Almeida, L. S. (2007). Excelência humana: Teorias explicativas e papel determinante do professor. *Educação, Educação e Cultura*, 11(2), 197-221.
- Bacciotti, S., Gaya, A., Pereira, S., Gomes, T., Bacciotti, F., Baxter-Jones, A., & Maia, J. (2019). Selección de gimnasia artística femenina de Brasil. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 41(1), 51-58.
- Bahia, S., & Trindade, J. P. (2012). Emoções na sobredotação: Da teoria à prática. *Revista Amazônica*, 10 (1), 165-185.
- Bahiense, T.R.S., & Rossetti, C.B. (2014). Altas habilidades/superdotação no contexto escolar: percepções de professores e prática docente. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20(2), 195- 208.
- Barbosa, A. J. G., Almeida, L. C., & Mota, M. M. P. E. (2012). Leitor talentoso: Produção científica em educação e Educação. *Educação: Teoria e Prática*, 14(2), 152-163.
- Böhme, M. T. S. (2010). Treinamento a longo prazo e o processo de detecção, seleção e promoção de talentos esportivos. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 21(2), 4-10.
- Böhme, M. T. S. (1995). Talento esportivo II: determinação de talentos esportivos. *Revista Paulista de Educação Física*, 9(2), 138-146.
- Chacon, M. C. M. & Martins, B. A. (2014). A produção acadêmico-científica do Brasil na área das altas habilidades/superdotação no período de 1987 a 2011. *Revista Educação Especial*, 27 (49), 353-372.
- Cordeiro, S. A., Martins, P., & Costa-Lobo, C. (2017). Bem-estar subjetivo, regulação emocional e orientação motivacional em atletas de alta competição. *Revista de Estudios e Investigación en Educación e Educación*, 4, 2386-7418.
- Elferink-Gemser, M.T., Visscher, C., Richart, H., & Lemmink, K.A.P.M. (2004). *Perceptual and Motor Skills*, (99), 883-895.

- Esteves, T. (2017). Identidade do desporto: Revisão sistemática qualitativa da literatura. Dissertação de Mestrado em Educação Clínica e da Saúde.
- Fleith, D. S. (Org). (2006). *Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão: altas habilidades/superdotação*. 4.ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial.
- Freitas, M. F. R., Schelini, P. W., & Pérez, E. R. (2017). Escala de identificação de dotação e talento: Estrutura e consistência internas. *Psico-USF*, 22(3), 473-484.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15, 119-147.
- Gagné, F. (2007). Ten commandments for academic talent development. *Gifted Child Quarterly*, 51, 93-118.
- Gagné, F. (2013). The DMGT: Changes within, beneath, and beyond. *Talent Development & Excellence*, 5 (1), 5-19.
- Garcia-Santos, S. C., Almeida, L. S., & Cruz, J. F. A. (2012). Avaliação psicológica nas altas habilidades e na excelência. *Educação, Educação e Cultura*, 16, 64-78.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Books.
- Gardner, H., Chen, J., & Moran, S. (2010). *Inteligências múltiplas ao redor do mundo*. Porto Alegre: Artmed.
- Gaya, A. C. A., Silva, G. M. G. D., Cardoso, M. F. D. S., & Cardoso, L. T. (2002). Talento esportivo: estudo de indicadores somatomotores na seleção para o desporto de excelência. *Revista Perfil. Porto Alegre*. 6 (6), 86-96.
- Gaya, A.; Lemos, A.; Teixeira, D.; Pinheiro, E.; & Moreira, R. (2016) *Manual do Projeto Esporte Brasil*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul <http://www.proesp.ufrgs.br>. [2020 agosto 16].
- Lima, D. A., Estrada, L. F. G., Massa, M., & Hirota, V. B. (2008). A maturação sexual e a idade cronológica durante um processo de detecção, seleção e promoção do talento esportivo nas categorias de base do futebol de campo. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 7(3), 83-90.

- Martins, B. A. (2013). *Alunos precoces com indicadores de altas habilidades/ superdotação no ensino fundamental I: identificação e situações (des)favorecedoras em sala de aula*. Dissertação de Mestrado em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília. Recuperado: 02 jul. 2020. Disponível: http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/educacao/Dissertacoes/martins_ba_me_mar.pdf.
- Monteiro, S., Castro, M., Almeida, L., & Cruz, J. F. A. (2009). Alunos de Excelência no ensino superior: Comunalidades e singularidades na trajetória acadêmica. *Análise Psicológica*, 27(1), 79-87.
- Moon, S. M. (2003). Personal Talent. *High Ability Studies*, 14(1), 5-51.
- Mosquera, J. J. M. (2006) Vida Adulta: superdotação e motivação. *Revista Educação Especial (UFSM)*, 28, 233- 246.
- Nakano, T., & Siqueira, L. (2012). Revisão de publicações periódicas brasileiras sobre superdotação. *Revista Educação Especial*, 25(43), 249-266. doi: <https://doi.org/10.5902/1984686X3615>
- Paik, S. J., Gozali, C., & Marshall-Harper, K. R. (2019). Productive giftedness: A new mastery approach to understanding talent development. *New Direct. Child Adoles. Dev.* 131-159. doi: 10.1002/cad.20319
- Parente, M. (2013). *O desempenho de excelência na dança: Estudo qualitativo com atletas da escola de dança do conservatório nacional*. Dissertação de Mestrado em Educação do desporto e Escolar.
- Pelegrini, A., Silva, D. A. S., Petroski, E. L., & Glaner, M. F. (2011). Aptidão física relacionada à saúde de escolares brasileiros: dados do projeto esporte Brasil. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, 17 (2), 92-96. <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-86922011000200004>.
- Porath, M., Nascimento, J. V. do Milistetd, M., Collet, C., Salles, W. das N., & Quinaud, R. T. (2012). Nível de desempenho técnico-tático e experiência esportiva dos atletas de voleibol das categorias de formação. *Revista da Educação Física. UEM*, 23(4), 565-574. <https://doi.org/10.4025/reveducfis.v23.4.16313>.

- Reilly, T., Williams, A. M., Nevill, A., & Franks, A. (2000). A multidisciplinary approach to talent identification in soccer. *Journal of Sports Sciences*, 18, 695-702.
- Renzulli, J. S. (2004). O que é essa coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. *Revista Educação*, 52 (1), 75-131.
- Silva Filho, F. J., Meira, T. B., Mazzei, L. C., Bastos, F. D. C., & Böhme, M. T. S. (2016). Talentos esportivos no judô e na natação. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 30(3), 627-636.
- Silva, S. A., & Silva, F. L. (2016). Valores de referência da coordenação com bola. *ACTA Brasileira do Movimento Humano*, 6 (3), 28-39.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12, 3-54.
- Sternberg, R. J. (2005). The WICS model of giftedness. Em R. J.
- Vieira, L. F., Nickenig, J. R., Oliveira, L. P. & Vieira, J. L. L. (2010). Psicologia do esporte: uma área emergente da psicologia. *Psicologia em Estudo*, 15 (2), 391-399

Capítulo 7

Altas habilidades e superdotação: inclusão nas práticas esportivas e no futebol

*Lucas Daniel Acacio de Santana Santos
Tércio Alves do Nascimento*

Resumo

Altas habilidades e superdotação (AH/SD) são termos pouco utilizados no ambiente esportivo e, muitas vezes, substituídos pela palavra talento, limitando assim uma discussão a respeito do processo de inclusão de indivíduos com essas características no esporte, seja do dotado de uma alta inteligência corporal cinestésica ou daquele que apresenta algum outro tipo de habilidade. Este capítulo tem como objetivo discutir o futebol como instrumento de inclusão para pessoas com características de AH/SD e como potencializador destas habilidades naqueles que apresentem um maior domínio psicomotor. Ele foi desenvolvido por meio de uma revisão de referenciais teóricos sobre a temática AH/SD e uma proposta prática baseada na pedagogia do esporte. Os resultados esperados são de que o futebol pode trazer tanto grandes benefícios para os indivíduos com AH/SD com inteligência corporal cinestésica como físicos, sociais e emocionais para os que possuem as demais habilidades.

Palavras-chave: altas habilidades, superdotação, esporte, futebol, inclusão

Altas capacidades y sobredotación: inclusión en las prácticas deportivas y en el fútbol

Resumen

Altas habilidades y superdotación son términos poco utilizados en el ambiente deportivo y a menudo reemplazados por la palabra talento, limitando así una discusión con respecto al proceso de inclusión de individuos con esas características en el deporte, sea del individuo dotado de una alta inteligencia corporal cinestésica o del individuo que presenta algún otro tipo de habilidad. Este capítulo tiene como objetivo discutir el fútbol como un instrumento de inclusión para personas con características de superdotación y como potenciador de estas habilidades en aquellos que presentan un mayor dominio psicomotor. Se desarrolló mediante de una revisión de estudios sobre la temática superdotación y una propuesta práctica basada en la pedagogía del deporte. Los resultados esperados son que el fútbol puede traer grandes beneficios para los individuos superdotados con inteligencia corporal cinestésica, y beneficios físicos, sociales y emocionales para los que poseen las demás habilidades.

Palabras-clave: altas habilidades, superdotación, deporte, fútbol, inclusión

High Abilities And Giftedness: Inclusion In Sports And Football

Abstract

High abilities and giftedness are poorly used terms in the sports environment and often replaced by the word talent, thus limiting a discussion about the inclusion process of individuals with these characteristics in the sport, either the individual endowed with a high kinesthetic body intelligence or the individual who has some other type of ability. This chapter aims to discuss football as an instrument of inclusion for people with characteristics and as a potencializer of these abilities in those who present a greater psychomotor domain. It was developed through a review of theoretical references on the subject and a practical proposal based on sport pedagogy. The expected results are that football can bring great benefits to individuals with with kinesthetic body intelligence, and physical, social and emotional benefits for those with the other abilities.

Keywords: high abilities, giftedness, sport, football, inclusion

Observando que o esporte é uma prática democrática carregada de significados e benefícios, torna-se uma manifestação que deve ser acessível para todos. Mas não é comum encontramos os termos altas habilidades (AH) e superdotação (SD) no ambiente esportivo. Muitas vezes, esses são substituídos pela palavra talento, limitando assim a discussão a respeito do processo de inclusão de indivíduos com essas características no esporte.

Para a discussão proposta, buscou-se neste capítulo compreender os conceitos anteriormente mencionados mediante a questões como: O que se entende por AH/SD? Como essas características se relacionam com a inteligência? É possível promover uma relação entre os esportes e indivíduos portadores de AH/SD, e como?

A partir das respostas encontradas, foi traçada uma relação entre as inteligências e a inclusão de AH/SD no esporte por meio de concepções teórica, advindas da pedagogia do esporte, tendo como alvo demonstrar como é possível tornar o esporte abrangente para todos aqueles que almejam se envolver com essa prática. Por fim, após o entendimento dessa relação, foi apresentada uma proposta de aula que torna essa inclusão real

de maneira prática que respeita, é claro, as diversas características do AH/SD.

Tal discussão foi desenvolvida a partir de uma revisão de literatura, as quais apresentaram concepções referentes à AH/SD, inteligências múltiplas, esportes, futebol, pedagogia do esporte e didática, tendo como objetivo geral verificar como é possível ocorrer a inclusão do AH/SD na prática esportiva, destacando o futebol e fazer uma proposta prática que permita que essa inclusão ocorra.

Definições sobre altas habilidades (AH) e superdotação (SD)

Quando falamos sobre altas habilidades e superdotação, um primeiro olhar pelo qual devemos ter interesse é o estabelecido pelo senso comum. Segundo Evangelho (2015), um olhar errado é colocado junto a estes termos, porque existe uma associação a outras palavras como gênios ou até mesmo a figuras marcantes como Leonardo da Vinci. Já em um âmbito legislativo, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), temos também uma definição referente a altas habilidades e superdotação, apontando que:

Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (Dutra et al., 2008, p.15)

Essa política nacional coloca a identificação de alunos com AH/SD como fundamental e crescente como sugere Pérez (2013), sendo comprovada a partir da alteração que ocorreu no ano de 2015, em relação a Lei N.º 9.394 (1996), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento de alunos com altas habilidades e superdotação. Dados

apresentados por Guimarães (2008), no ano de publicação da PNEEPEI, apontam que 2100 alunos com superdotação haviam sido identificados, sendo que a Assessoria de Comunicação Social (2018) apontou cerca de 16 mil estudantes com superdotação no país, dados encontrados 10 anos após a PNEEPEI e 3 anos após a alteração na Lei N.º 9.394/1996. Outro ponto a se destacar é que a definição proposta é baseada em pressupostos teóricos, os quais utilizaremos agora na tentativa de elucidar o conceito de altas habilidades e superdotação.

Miranda (2019) destaca que os termos superdotação e altas habilidades são termos utilizados particularmente no Brasil, sendo resultados de traduções livres das palavras *high ability*, altas capacidades, e *giftedness*, que remete à palavra dotação e também a dom. Sendo assim, a mesma autora não coloca os dois termos como sinônimos e, assim, teríamos diferentes formas de ensino ao trabalharmos em cada um dos cenários, em altas habilidades a ideia seria baseada em conteúdo, ensino e treino para que se possa desenvolver ainda mais estas habilidades adquiridas, enquanto que na superdotação, por se tratar de indivíduos com uma capacidade natural, teríamos um foco maior na educação formal e nas vivências educativas.

A partir de alguns referenciais teóricos, Borba (2014) nos traz que ainda não temos uma definição para a AH/SD, mas apenas descrição a respeito de alguns de seus aspectos e essa definição é uma carência que deve ser suprida a partir do trabalho teórico-experimental de uma conceituação mais aprimorada do fenômeno. Dentre os autores citados em sua pesquisa, cabe destacar os posicionamentos de Alencar e Fleith (2001) que descrevem a superdotação como um construto psicológico a partir de características individuais e não suscetíveis de medição.

Hallahan e Kauffman (2003, citado por Almeida & Capellini, 2005, p.48) destacam que a superdotação é referida a uma certa superioridade

cognitiva, criativa e motivacional, em nível significativo colocando a criança em uma posição a parte de outras da mesma idade e também presumindo que ela estaria mais propícia a contribuir com algo de valor para a sociedade. Essa superioridade é também observada por Piirto (1999, citado por Almeida & Capellini, 2005, p.47) que aponta no superdotado a capacidade de criar, observar e aprender com rapidez e exatidão, sendo essa capacidade observada independentemente do grau de instrução e repetição.

Vieira (2005) relata que as pessoas com AH/SD são caracterizadas com uma inteligência superior à média e por estes motivos os estudos que buscam debater sobre o assunto estão relacionados aos estudos sobre as inteligências. Outros autores corroboram com essa ideia, como Pérez e Freitas (2011) que além de vincularem as pessoas com AH/SD com a inteligência, alegam sobre o número de definições sobre a superdotação ser tão vasto em decorrência do grande número de definições sobre a inteligência. Entretanto, neste capítulo, adotamos a concepção de AH/SD voltada e relacionada com as inteligências.

Relação das inteligências múltiplas com AH/SD

No decorrer do século XX, inteligentes eram consideradas aquelas pessoas que possuíam um alto nível de Quociente de Inteligência (QI). As pessoas passavam por um teste centrado principalmente nas capacidades linguísticas e matemática no qual se indicado um *score* a partir de 130, este era considerado um superdotado (Ramos-Ford & Gardner, 1991). Contudo será que a inteligência do ser humano se limita somente a capacidades linguísticas e matemáticas?

A partir de 1979, Howard Gardner e um grupo de pesquisadores se debruçaram a estudar sobre o potencial humano e suas realizações e dessas pesquisas emergiu-se a teoria das Inteligências Múltiplas, que são

entendidas por Gardner (2000) como uma proposta diferenciada para o entendimento da cognição humana. Nessa proposta, inteligência é entendida como um potencial biopsicológico para processar informações, que podem ser ativados num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura (Gardner, 2000).

Nesse cenário cultural, não predomina somente um tipo de cultura, a diversidade humana está presente assim como as suas diversas capacidades, pois cada sujeito pode apresentar uma ou mais inteligências, o que é apontado por Gardner (2000) como Inteligências Múltiplas.

São oito as inteligências identificadas por Gardner (1994, 2000). O pesquisador alerta que esse elenco é provisório e que cada uma delas tem a sua própria área de subinteligências, com relativa autonomia, apresentando um mundo de interações que deve ser mais estudado. A seguir são apresentadas algumas características das inteligências múltiplas.

Inteligência Verbal-Linguística: relaciona-se com a habilidade para a língua falada e a escrita e a utilização delas para objetivos específicos.

Inteligência Lógico-Matemática: capacidade de analisar problemas lógicos e operações matemáticas também como investigar questões científicas.

Inteligência Espacial: potencial de reconhecer e manipular padrões, habilidades como discriminação visual, raciocínio espacial, imagens mentais entre outras.

Inteligência Musical: habilidade na composição, atuação e apreciação de padrões musicais.

Inteligência Naturalista: está ligado ao conhecimento do mundo vivo, classificação de espécies, descoberta de outras, interações com animais e cuidado.

Inteligência Intrapessoal: capacidade que a pessoa tem de conhecer seus desejos, medos e de usar essas informações com eficiência para regular a própria vida.

Inteligência Interpessoal: está relacionada em entender facilmente os desejos, intenções e motivações do próximo e de trabalhar facilmente com terceiros.

Inteligência Corporal-Cinestésica: potencial de usar o corpo, para resolver problemas ou fabricar produtos como controlar movimentos corporais e a capacidade de manusear objetos com habilidade.

Ao observar as Inteligências Múltiplas, nota-se que não é inteligente apenas aquele que possui a inteligência linguística e lógico-matemática, que são as mais valorizadas na escola, e segundo Ramos-Ford e Gardner (1991), essas são arquétipos da inteligência bruta que balizam as avaliações de inteligência, tendo a mesma valorização das demais.

Tal concepção traz uma observação diferente sobre AH/SD, pois a inteligência não é um conceito unitário, mas é constituído por vários fatores caracterizando assim diferentes tipos de inteligência, não havendo uma única definição sobre essa questão (Gardner, 2000). Logo, pode-se inferir que é possível identificar AH/SD em outras áreas, extrapolando a linguístico-matemática, pois muitas vezes são considerados superdotados, “gênios”, ou inteligentes apenas os indivíduos que possuem um elevado nível de QI dentro dessa inteligência.

Desta forma, a identificação de AH/SD na visão das Inteligências Múltiplas oferece uma percepção, que considera todas as áreas do conhecimento e capacidades, constituindo um guia para os tipos de atividades que podem alimentar e apoiar a gama particular de capacidades apresentada pelo indivíduo (Ramos-Ford & Gardner, 1991, p. 60).

Contudo, entendendo que não há classificação de importância em relação às inteligências múltiplas, gostaríamos de dar destaque à Inteligência Corporal Cinestésica, característica no sujeito identificado com o esporte.

Essa inteligência se manifesta pela capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos utilizando o corpo ou partes do mesmo e seus movimentos, de maneira altamente diferenciada e hábil (Vieira, 2005). Ela

está presente de forma muito evidente nos atletas das diferentes modalidades os quais necessitam conhecer muito bem o seu corpo e sua capacidade de manifestação, apresentação e realização para dar as respostas exigidas as diferentes ações presentes dentro das modalidades.

Como não observar tal inteligência na realização de um movimento técnico, perfeito em lançamento no futebol no qual a bola vai na medida para o jogador objetivado; ou uma aplicação de força e potência adequada para realizar o levantamento de peso, ou um elemento corporal na ginástica artística realização com perfeição? Para Balbino (2001), esta inteligência promove uma conexão entre corpo e mente para um desempenho físico adequado, além disso permite que através das experiências sensorio motora o ser humano experimente a vida.

Claro que não podemos ser levianos (embora nosso estudo tenha como objetivo discutir o esporte/futebol e AH/SD) e afirmar que esta inteligência (corporal cinestésica) está presente somente no meio esportivo. (Vieira (2005) apresenta que dentro de uma concepção holística, há também uma representação dessa habilidade na capacidade de manusear objetos (como o marceneiro e os cirurgiões), assim como os *gourmets* e *chefs* de cozinha entre outra inúmeras práticas.

Para a identificação e estimulação da Inteligência Corporal Cinestésica, pode se utilizar jogos de coordenação visomotora e táteis, associados à coordenação manual e à atenção, jogos que estimulem a percepção de formas, peso, tamanho, paladar e audição (Antunes, 1998). Galatti e Paes (2007) ainda acrescenta possibilidades de estímulos numa perspectiva de desenvolvimento esportivo, apresentando a importância de construir com os alunos novas formas de movimento, observar modelos (exemplo de grandes jogadores), trabalhar o lado não dominante, manipular diferentes objetos e variar o ambiente.

Contudo, como tem se constituído a relação entre indivíduos com AH/SD e os esportes/futebol, entendendo que nem todos apresentam a inteligência Corporal Cinestésica como a sua característica principal? É fácil a identificação de um indivíduo com AH/SD num ambiente esportivo? A prática é motivadora para eles? É possível que o esporte contribua com o desenvolvimento desse indivíduo ou o atrapalhe?

Relação entre esportes e AH e SD

O esporte pode ser definido de muitas formas e segundo Barbanti (2012), é uma atividade institucionalizada que envolve esforço físico vigoroso ou o uso de habilidades motoras relativamente complexas, além de contar com uma combinação de fatores intrínsecos e extrínsecos que motivam a participação dos indivíduos, entretanto o próprio autor destaca que algumas atividades não seriam contempladas por tal definição como, por exemplo, o xadrez. No xadrez não se faz necessária utilização de habilidades motoras complexas ou de esforço físico vigoroso, entretanto é uma atividade institucionalizada, considerado um esporte e conta com suas devidas confederações, regras e campeonatos. Essa reflexão a respeito da definição de esporte e das diferentes formas em que ele se apresenta é necessária para definirmos como o esporte pode se relacionar com pessoas com AH/SD.

Assim, como cada um dos esportes apresenta suas particularidades, pessoas identificadas com AH/SD se diferem em relação a suas características de acordo com as inteligências múltiplas de Gardner como já foi falado.

Uma das dificuldades na relação entre AH/SD e o esporte está na identificação destas pessoas, o método de avaliação mais utilizado até os dias de hoje é o Coeficiente Intelectual (Q.I), o qual facilita o

reconhecimento de pessoas com maior destaque na inteligência lógico-matemática e/ou linguística em detrimento das demais.

Apesar das diferentes manifestações de inteligências, Renzulli (1986) apresentou o conceito dos Três Anéis da Superdotação, no qual todos os superdotados apresentam três traços marcantes: capacidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade. Desta maneira, podemos ter no esporte a possibilidade de oferecer aos alunos superdotados um ambiente, que proporcione situações para exercerem sua criatividade, além de se envolverem efetivamente com as tarefas propostas.

O envolvimento com a tarefa é um dos traços marcantes de uma pessoa caracterizada com AH/SD, para que esse envolvimento seja observado, é necessário que a pessoa se encontre motivada para a realização da tarefa, já que esta é intrínseca ao indivíduo. Um estudo de caso realizado por Robinson (2008) identificou em seu sujeito de pesquisa características depressivas quando este não se encontrava motivado. Essa falta de motivação pode vir a ser um dos motivos do desinteresse em práticas esportivas por parte de pessoas com AH/SD. Uma rotina de treinamentos monótonas e que não estejam de acordo com as habilidades, sejam elas próprias do esporte ou não, podem ser responsáveis pelo abandono precoce da atividade por parte dos superdotados.

Com isso, voltamos a definição de Barbanti, (2012) segundo a qual o esporte necessita de um conjunto de fatores intrínsecos e extrínsecos que motivem a participação do sujeito. Do mesmo modo que observamos no indivíduo com AH/SD uma necessidade por estar sempre motivado e envolvido (Renzulli, 1986; Robinson, 2008). Neste momento, vemos a necessidade do profissional responsável pelo acompanhamento na atividade estar apto para a avaliação do praticante e controle do treinamento para que possa proporcionar diferentes vivências,

estimulando-o das mais diversas formas para assim mantê-lo interessado na atividade.

Sendo assim, se faz importante discutirmos um pouco mais afundo a respeito das relações entre os indivíduos com AH/SD e o esporte, mais especificamente o futebol. A partir dessas discussões, devemos buscar as melhores maneiras de avaliação da atividade e do praticante, a fim de controlarmos o treinamento de acordo com as necessidades práticas encontradas.

O futebol e suas relações com AH/SD

No futebol não é comum encontrarmos atletas sendo apontados como superdotados, já o termo altas habilidades pode ser encontrado, mas sem muita intenção de relacioná-lo com uma forma de inteligência, sendo associado a uma manifestação técnica de algum gesto esportivo. Jornalistas, torcedores, treinadores e outros apreciadores do esporte utilizam o termo talento sempre que algum jogador se destaca frente aos demais, dificultando ainda mais a discussão sobre AH/SD e sua presença no futebol. Apesar disso, o debate se torna ainda mais oportuno, uma vez que até mesmo entre as grandes estrelas do futebol, temos uma dificuldade em explicarmos o motivo deles apresentarem uma capacidade e desempenho superior em relação aos demais, sendo essa uma das características dos superdotados sugeridas por Renzulli (1986).

Uma comparação que podemos realizar é a respeito de dois atletas de alto nível em que temos o privilégio de acompanhar, Cristiano Ronaldo rotulado por alguns membros da imprensa esportiva e nas rodas de conversas entre torcedores como alguém que treinou muito para chegar onde chegou e Lionel Messi visto por muitos apaixonados por futebol como uma manifestação pura de talento. A comparação não será a respeito de qual é o melhor, até porque temos uma visão enviesada por nossas

preferências pessoais, mas sobre a forma como ambos são enxergados a respeito de suas habilidades.

Como diferenciar quem é talentoso, bem treinado e superdotado? Por que um deles se enquadra em um dos significados e o outro não, sendo que ambos nos proporcionam lances tecnicamente acima da média dos demais jogadores? Como destacado anteriormente, a capacidade acima da média, o comprometimento com a tarefa e a criatividade são características das pessoas com superdotação. Messi e Cristiano Ronaldo apresentam todas elas, seja, por exemplo, na concentração de Cristiano ao cobrar com eficiência um pênalti ou na criatividade de Messi ao partir com a bola em velocidade e deixar diversos marcadores para trás, ou vice-versa, todos os três comportamentos podem ser encontrados facilmente em ambos os jogadores e então devemos defini-los como superdotados ou talentosos? AH/SD já foram definidas, resta agora definir o que é talento.

Diversas definições e subdivisões acerca do talento são apresentadas por Böhme (1994). Temos a diferenciação entre o indivíduo, que apresenta um potencial acima da média para realizar altos desempenhos nos esportes em geral e o indivíduo que apresenta condições físicas e psicológicas prévias para determinado esporte, sendo o primeiro indivíduo caracterizado como alguém com talento esportivo e o segundo com talento esportivo específico. Böhme (1994) sugere também a diferenciação do indivíduo considerado com talento motor geral, pois ele apresenta uma grande capacidade de aprendizagem motora, que leva a um domínio de movimentos mais facilmente, com mais certeza e rapidamente, e também a um repertório maior e mais diferenciado de movimentos.

Partindo das definições de AH/SD e talento apresentadas, é notória a dificuldade de se identificar as diferenças entre ambos os grupos. Diante de tantas semelhanças e da dificuldade até o momento de se avaliar o indivíduo com altas habilidades e superdotação sem lançar mão dos

tradicionais testes de Q.I, tomamos ciência dos motivos da utilização do termo talento quando não se sabe qual o termo correto a ser empregado. Em contrapartida, essa dificuldade não pode ser utilizada como justificativa para a limitação da participação de crianças, que apresentem um ótimo rendimento em outras áreas de inteligência que não estão relacionadas ao rendimento esportivo, já que o esporte não deve ser um ambiente exclusivo, mas sim de inclusão, para que tenhamos o maior número de pessoas em uma vida ativa.

Um estilo de vida ativo presente desde a infância e adolescência poderá reduzir a incidência de algumas enfermidades na vida adulta como: obesidade, doenças cardiovasculares e doenças relacionadas ao aparelho locomotor como a osteoporose, além da melhora do perfil lipídico e metabólico que reduzem as taxas de obesidade e também de sedentarismo na vida adulta (Lazzoli et al., 1998). Desta maneira, vemos os benefícios proporcionados pela prática de atividades físicas e uma das maneiras de alcançá-las é utilizando uma prática sistematizada como o esporte.

O futebol em particular é o esporte de maior apreço da cultura brasileira, por consequência, será o esporte em que a criança encontrará maior facilidade no acesso, seja através de práticas em ambientes informais como nas ruas e parques ou em ambientes de ensino tais, como as escolas de futebol e nas escolas formais dentro das aulas de Educação Física. Dessa forma, devemos identificar no futebol potencialidades a respeito da forma de se incluir e desenvolver características dos alunos com altas habilidades, sejam elas de qualquer natureza. Em uma aplicação prática do processo de ensino-aprendizagem no futebol, poderíamos oferecer a um aluno com alto desempenho na Inteligência Lógico-Matemática um interesse acerca do esporte na infância por meio de sua prática prazerosa, isto o levaria a manter relações com a prática esportiva no decorrer de sua vida e poderia acarretar também em um envolvimento

com o esporte em outras funções que o cercam, como um analista de desempenho, nesta função ele estaria utilizando sua potencialidade na área Lógico-Matemática dentro do futebol.

É evidente que a prática esportiva não deve ter como fim apenas a imersão do indivíduo no esporte, seja de forma direta ou indireta, como podemos deixar claro a partir de um dos princípios norteadores sugeridos por Freire (2011) que coloca como objetivo não apenas o ensino do futebol, mas também ensinar mais do que futebol a todos. Sobre essa relação do ensino do futebol e do algo a mais do que o futebol proporciona pelas escolinhas de futebol é o que trataremos a seguir.

Proposta de utilização de princípios da pedagogia do esporte para inclusão de indivíduos com AH/SD nos esportes e no futebol

O esporte por si só é uma prática que promove seus desafios e propõe novos limites a serem superados. Apresenta a capacidade de aglutinação (agregar, agrupar, juntar) como um instrumento de inclusão e não de segregação de pessoas com AH/SD. Contudo, como podemos pedagogicamente explorar essa ferramenta, de forma coerente, apropriada e adequada?

A pedagogia do esporte é compreendida como uma práxis educativa na qual as ações e intervenções intencionais revestem-se de exigências pedagógicas, assumindo a responsabilidade de resolver a relação entre teoria e prática, assume assim, o porquê, para que, o que e o como ensinar esporte, em diferentes cenários, para distintas faixas etárias (Scaglia, 2014).

Assim, quando pensamos em uma proposta pedagógica que visa incluir o indivíduo com AH/SD na prática do futebol, devemos ter em mente duas condições: A primeira, se essa pessoa possui AH/SD voltada para a área esportiva, ou seja, ela possui habilidades acima da média da

inteligência corporal cinestésica? E a segunda, esse indivíduo possui AH/SD em outras áreas?

Por que devemos fazer essa pergunta e buscar essa identificação? Para termos uma visão do caminho pedagógico que iremos percorrer. Pois tomando por base a teoria das Inteligências Múltiplas, a característica do indivíduo com AH/SD varia em relação à inteligência desenvolvida. Uma pessoa identificada com AH/SD não possui as mesmas características, competências e habilidades em todas as inteligências, assim não devem ser tratadas da mesma forma.

Possivelmente o indivíduo que possui AH/SD voltada para os esportes não terá dificuldades para se envolver com uma determinada prática, até por que como ele possui habilidades acima da média, este ambiente será familiar e prazeroso. Entretanto é importante considerar que além dessas características esse indivíduo identificado deve ser motivado, criativo e comprometido com a prática que escolheu realizar (Miranda, 2019).

Já em relação aos indivíduos que possui AH/SD nas demais inteligências, adequado às características deles, pode ser que haja um comportamento diferente, devido à especificação das práticas exigidas no futebol, pois elas não são evidentes nesses indivíduos, fazendo com que eles procurem não se envolver. Cabe então ao professor buscar meios os quais acesse de alguma forma as habilidades desses alunos para que eles se sintam motivados, desafiados a envolver-se na prática e assim podemos lançar mão da pedagogia do esporte.

Uma das possibilidades pedagógicas referentes aos esportes são os Jogos Esportivos Coletivos (JECs). Para Teodorescu (1984), o jogo desportivo coletivo representa uma atividade social organizada, uma forma de manifestação e de prática com caráter lúdico e processual do exercício físico em que os praticantes estão organizados em equipes,

adversárias que disputam a vitória por intermédio das ações permitidas no jogo buscando manobrar o implemento (a bola ou outro) até o seu alvo.

Os JECs englobam, entre outras modalidades, o basquetebol, o handebol, o futebol, o futsal e o voleibol e ocupam um lugar relevante na cultura contemporânea, (Lovatto & Galatti, 2007). Bayer (1994) apresenta que essas modalidades possuem ao menos seis características em comum:

- Um objeto que é lançado pelos jogadores, com mão, pé ou outro instrumento.
- Um espaço de jogo demarcado e limitado.
- Alvo para defender e atacar.
- Companheiros de equipe que em forma de cooperação devem buscar os objetivos no jogo.
- Adversários a serem superados.
- Regras que devem ser obedecidas.

Colocando em prática, ao utilizar os JECs pedagogicamente, o professor de Educação Física promoverá o processo ensino-aprendizagem a partir de vários jogos coletivos. Entendendo que mesmo que cada jogo possui a sua característica, eles contêm semelhanças que os aproximam. Logo ao aprender um jogo, o indivíduo terá acesso a conhecimentos que o permitirá aplicar em outras modalidades. Além disso, os participantes são expostos a uma exigência muito alta de respostas técnicas e motoras, requerendo diversas habilidades e competências para a sua realização.

Por exemplo: em uma aula de futebol, que se busca desenvolver o passe, a partir da lógica dos JECs, propomos uma atividade que será caracterizada como um jogo em que haverá duas equipes, possui-se um alvo para atacar e outro para defender e que deverão manipular a bola de basquetebol (passando com a mão) objetivando colocá-la em um arco no final do campo adversário. A pergunta seria: em que a manipulação da

bola de basquetebol poderá contribuir no desenvolvimento do passe no futebol? Pode-se dizer que em alguns aspectos.

Analisando a atividade exemplificada acima, primeiramente ela se compõe como um jogo coletivo, pois todos os integrantes da equipe devem trabalhar conjuntamente para alcançar o alvo. Segundo, para se realizar os passes tem que haver deslocamentos, ultrapassagens, busca de melhor posicionamento, criação de linhas de passes, movimentação entre outros. Terceiro, devem haver por parte das equipes uma noção e identificação de avanço, ganho de território e ao mesmo tempo cuidado e proteção com o seu campo de defesa para não se apanhado num contra-ataque. Quarto e por fim, percepção de tempo, força, espaço e distância para decidir por um passe curto, médio, longo ou lançamento.

Observando tais considerações, o que mudaria daquilo que se deve realizar no futebol? Você diria, no futebol se utiliza o pé e não a mão. Exato, entretanto observe que o aluno conseguiria transferir a noção e a lógica do passar, no sentido de que a bola sai de um jogador para o outro, e que deve se ter força, direção e superação de obstáculos que possam estar entre esses dois sujeitos. Nessa perspectiva, a ideia é de lançar mão desse processo pedagógico, para que o aluno seja capaz de transferir conhecimentos adquiridos na prática de uma modalidade para outras.

Voltando ao indivíduo com AH/SD, a seguir busca-se demonstrar como cada uma das inteligências múltiplas podem ser exploradas a partir dos JECs, traçando uma relação entre as características de cada uma das inteligências com as situações provocadas pelo jogo descrito anteriormente. Para tal inferência apresentada no Quadro - 1, utilizou-se a teoria das inteligências Múltiplas (Gardner, 2000), os JECs, (Bayer, 1994) e a atividade já exemplificada acima.

Tabela 1*Como se podem explorar as Inteligência múltiplas através dos JECs.*

Inteligências Múltiplas	Aplicação dos JECs
Inteligência Verbal - linguística	A atividade proposta, por sua característica, provocará um estímulo da comunicação verbal por se tratar de um jogo coletivo, se fazem necessárias a organização, a divisão e distribuição de tarefas, liderança e propostas de estratégias. O aluno, com a capacidade acima da média de se expressar verbalmente, pode explorar e utilizar muito bem a sua inteligência na condução desse processo. Talvez, esse não será o mais habilidoso motoramente, entretanto a capacidade de liderança poderá contribuir fundamentalmente para o sucesso da sua equipe.
Inteligência Lógico- matemática	Nos JECs, assim como no exemplo apresentado, por se tratarem de jogos permeados de situações-problemas, são condição que indivíduos com inteligência lógico-matemática acima da média lidam facilmente, através de análises e possibilidades para chegar a solução, comparando combinações táticas, vantagens desvantagens, propondo estratégias e observando possibilidades emergentes dentro da proposta criadas para novas intervenções.
Inteligência Espacial	Por se tratar de um jogo de invasão, no qual o indivíduo necessita se movimentar para conquistar espaços e procurar encontrar os lugares menos povoado para construir linhas de passes e assim ganhar território ou impedir a progressão da equipe adversária. Alunos com altas habilidades, na inteligência espacial, conseguiram ter suas percepções exploradas e estimuladas a partir da atividade de JEC apresentada, por essa possuir todas essas características e exigir do praticante essas respostas.
Inteligência Corporal- Cinestésica	Essa talvez se apresente como a inteligência mais beneficiada e explorada quando pensamos no ensino do futebol através dos JECs, devido à evidente necessidade dos alunos em ter que utilizar as suas capacidades físicas, motoras e sentidos de forma profunda. Utilizar o seu corpo como um todo, controlando cada parte estrutura para realização das ações técnicas e táticas que o jogo impõe. Facilmente a atividades explora essas questões, na realização dos passes e na sua diversidade, também no deslocamento, tanto locomoção quanto percepção de ocupação de espaços, manipulação da bola tanto passando, quanto ao finalizar. Sem dúvidas, os indivíduos com habilidades elevadas nessa inteligência, serão alcançados em um atividades com característica JECs, tanto quanto a sua exploração quanto ao seu estímulo.
Inteligência Intrapessoal	O indivíduo com essa inteligência possui conhecimento profundo de si mesmo, sabe de suas capacidades, seus medos e desejos. Em uma atividade de JECs como a proposta, esse aluno, poderá tanto aplicar as ações motoras que ele conhece bem para contribuir com a equipe e o sucesso, evitando fazer aquilo que ele entende está fora do seu alcance, como também buscar explorar aquelas que fazem parte dos seus desejos, arriscando novas ações que por ele são almejadas, seja na questão física e motora como passar pegar, lançar se deslocar, seja fazendo sugestões, dando ideias sobre estratégias e possibilidades de ações, buscando realizar os seu desejos, saindo assim da zona de conforto que por ele já é conhecida.
Inteligência Interpessoal	Por se tratar de uma proposta baseada em jogos coletivos, essa capacidade acima da média requer uma atenção especial, pois em uma situação como essa as relações são fundamentais. Alunos com essa capacidade poderão exercitar e ser estimulados

	através da prática apresentada, na mediação entre a colocação e apresentação das proposta estratégicas sugeridas, distribuição das funções dentro da equipe, por entenderem com facilidade as capacidades, intenções motivações e interesses do próximo, assim como motivar a equipe a focar no objetivo pretendido buscando a coletividade e cooperação da equipe.
Inteligência Musical	Evidentemente, essa inteligência parece não ser explorada claramente através da proposta dos JECs apresentada anteriormente. Entretanto com algumas variações e situações colocadas dentro da mesma atividade, seria possível alcançar também os alunos com essa capacidade elevada. Por exemplo, pedir para cadenciar dentro de um ritmo sua respiração quando realiza os seus deslocamentos. Realizar somente passes picados e esse passe deve ocorrer após a contagem de três tempos. Quando receber a bola, procurar um colega para realizar o passe contar três tempos. E em outra situação, caso tivesse o drible, bater a bola no chão dentro de um determinado ritmo. Essas entre outras poderiam integrar e incluir o aluno com essas habilidades tanto na prática esportiva e contribuir para o seu desenvolvimento dentro da modalidade.
Inteligência Naturalista	Assim como a musical, esses indivíduos não se interessariam para prática do futebol ou esportiva, entretanto esquecemos que a principal estrutura para a realização do esporte é o corpo humano, sendo esse um organismo vivo é de grande interesse e compreensão por parte daqueles que possui essa inteligência. Com isso, na atividade proposta, poderíamos solicitar que os alunos após um determinado tempo de jogo realizassem a verificação dos batimentos cardíacos, em um segundo momento, identificassem as estruturas que são mais utilizadas para realizar as ações do jogo proposto, após a atividade discutir sobre o desgaste físico, e o que faz você sentir-se fadigado de forma mais rápida ou mais tardias. Assim, esses alunos poderiam perceber como tais conhecimentos são necessários para se ter um bom resultado, como também desenvolver e exercitar suas habilidades a respeito dessa temática.

Fonte: Elaborado pelos autores.

As características apresentadas no Quadro 1 seriam trabalhadas a partir da atividade proposta, lembrando que está se falando de uma aula de futebol e, embora a atividade tenha como objetivo passar a bola com a mão, todas exigências dela contribuirão para realizar passes também no futebol. Essa proposta a partir do JECs favorece a inclusão, exercício e estímulo de alunos com AH/SD, por se desenrolar dentro de um jogo.

Claro que dentro da concepção de JECs existe uma diversidade de possibilidades de manipulação e exploração dos jogos esportivos coletivos para o ensino do futebol que apresentam características mais próximas do jogo formal. Aqui, porém, buscou-se apresentar de que maneira um jogo coletivo pode extrapolar sua modalidade e promover acesso e

desenvolvimento de habilidades das diversas modalidades esportivas que possuem as mesmas características. Ainda assim, vale ressaltar que, dentro dessa concepção, pode-se manipular os JECs objetivando alcançar diversas inteligências ou, a partir da identificação de um aluno com uma Inteligência específica, focar nos estímulos para essas habilidades sejam desenvolvidas de forma mais direta.

Todavia, a pedagogia do esporte não se restringe a um modelo. Poderíamos citar aqui o método *Teaching Games For Understanding* (TGfU) ou Jogos para Compreensão (Bunker & Thorpe, 1982), que busca através do jogo proporcionar situações-problema que terão como objetivo explorar as diversas inteligências dos praticantes para a solução de problemas, e assim desenvolver as habilidades para os esportes/futebol.

Também o *Sport Education*, que é muito utilizado na Educação Física Escolar, pode ser amplamente explorado nas escolinhas de futebol, já que a ideia é desenvolver o conhecimento da modalidade (futebol) através de equipes as quais possuirão a estrutura de uma equipe formal com todas as suas funções, desde as de campo, quanto técnico, preparador físico, *marketing* entre outras (Graça & Mesquita, 2007). Todos deverão realizar as suas funções buscando desenvolver a equipe em todas as dimensões focando num evento culminante (que pode ser interno ou externo) onde a equipe deve estar preparada física, tática, técnica e emocionalmente para participar (Siedentop, 1994).

Nessa proposta (Sport Education) fica mais evidente a diversidade de habilidades (inteligências) que podem ser exploradas diretamente devido à necessidade do papel que cada um dos sujeitos envolvidos deve assumir em relação às suas funções. Exige-se dos alunos a necessidade de trabalhar diferentes aspectos para ter um bom resultado coletivo e, além disso, nem todos têm que ser jogadores, um exercerá um papel técnico outro *de marketing*, outro de preparador físico e também certamente de jogador.

Provocando o desenvolvimento de várias competências o que pode incluir e tornar então interessante a prática da modalidade para sujeitos AH/SD com diferentes inteligências.

Assim, os JECs e as demais concepções pedagógicas do esporte citadas, apresentam-se como excelentes ferramentas para que o professor de futebol promova um ambiente onde o aluno com AH/SD sintam-se pertencente e capaz de contribuir com sua equipe e principalmente usufruir e se desenvolver na prática dessa modalidade esportiva.

Aula de futebol na prática para indivíduos com AH/SD

Nesse último tópico, o objetivo é trazer brevemente uma sugestão prática a partir das análises, revisões e discussões já realizadas, que possa ser utilizada dentro de uma proposta pedagógica baseada nos JECs, *Sport Education*, TGfU, ou outra qualquer que o professor possa ter acesso ou escolher para o desenvolvimento de sua modalidade (nesse caso mais especificamente no futebol). Apresenta-se a sua contribuição na integração, inclusão e motivação para os indivíduos identificados com AH/SD.

Ao pensarmos no ambiente das escolinhas de futebol, imaginamos que o público está interessado em desenvolver e aprimorar as suas habilidades, objetivando vir a ser um atleta de alto rendimento um dia. Outrossim, as escolinhas de futebol são espaços que deve proporcionar um processo de ensino aprendizagem, que venha possibilitar um aprendizado da modalidade em questão, mas que esse aprendizado técnico não tenham um fim em si mesmo (Scaglia, 1996), ou seja, o futebol pode e deve ter diversos significados para cada um que procura a sua prática dentro de uma escolinha, inclusive, às vezes, aqueles que parecem não possuir muitas habilidades e que não almejam se tornar jogadores profissionais,

mais usufruir do futebol como lazer, esporte participação, saúde, entre outros.

Podemos pensar que facilmente ou menos complicado será se os indivíduos que procuram um ambiente de ensino aprendizagem do futebol tenham esse interesse por possuir habilidades e capacidades acima da média dentro da Inteligência Corporal Cinestésica, mas ao contrário dessa concepção, o gosto pelo esporte pode surgir em diferentes sujeitos com AH/SD em suas diferentes Inteligências, por isso se faz necessária uma prática abrangente a todos.

Dentre essas práticas possíveis, apresentamos a utilização do jogo. Já não são desconhecidos os benefícios advindos da sua utilização como ferramenta pedagógica na promoção do desenvolvimento cognitivo e também social do ser, pois quanto mais interações, mais experiências maior desenvolvimento (Silva, 2013).

O jogo possui características como ludicidade, imprevisibilidades, situações problemas, desafios, cooperação, inter-relações, alegria, prazer entre outros. Esses fatores tornam essa ferramenta rica na inclusão e promoção de acesso a todos na prática do futebol, por ser muito abrangente (Scaglia, 2003). Assim, o seu caráter lúdico pode tirar a questão da seriedade e trazer um ar de brincadeiras, diminuir a pressão nos alunos que não possuem tantas habilidades motoras, mas permitir que estes se envolvam pelo prazer que o jogo propõe e em busca de superar os seus desafios.

Fazendo uma reflexão, a questão da imprevisibilidade pode exigir respostas dos alunos, tanto a respeito dos aspectos técnicos nos quais podem ser cobrados os fundamentos do futebol quanto aos táticos, podendo se trabalhar a lógica do jogo, percepções de ataque como progressão da bola e de defesa como a marcação. Alunos com habilidades acima da média na área verbal-linguística, lógico-matemática, interpessoal

e, claro, corporal-cinestésicas, podem vir a ser alcançadas a partir dessa perspectiva e iniciativa.

O jogo é permeado de situações-problema que necessitam de respostas tanto técnicas quanto estratégias (Galatti & Paes, 2007). Em relação aos movimentos técnicos, talvez provoquem mais interesse por partes daqueles que possuem AH/SD na inteligência corporal-cinestésica, entretanto a proposições de estratégias e análises das possibilidades de ações talvez provoquem mais interesses nos alunos identificados com habilidades acima da média na inteligência verbal-linguística, lógico-matemática e interpessoal. A partir do entendimento de que todas essas questões se apresentam conjuntamente dentro de um jogo, todos esses indivíduos poderão colocar suas habilidades a disposição para buscar os objetivos em comum, além do mais, o jogo requer todas essas competências para alcançar o objetivo inerente e ele.

Ainda observando as possibilidades de exploração do jogo através de suas características na inclusão e envolvimento dos alunos com AH/SD na prática do futebol, destacamos os desafios.

Desafio é o ato de instigar alguém para que realize alguma coisa, normalmente, além de suas competências ou habilidades (Dicio, 2020). Entendendo que os alunos com AH/SD já possuem capacidades acima da média, propor desafios de forma geral vão estimulá-los e fazê-los exercitar essas capacidades, valorizando-as. O jogo é uma prática permeada de desafios, no caso do futebol, realizar um passe curto, médio, longo; chutar a bola, para fazer um lançamento, finalizar, cruzar; roubar a bola, para impedir um ataque, evitar sofrer o gol; ocupar os espaços do campo para ter condições de receber a bola desvencilhando-se de uma marcação; realizar uma cobertura quando o seu colega é superado pelo adversário são todas situações desafiadoras que exigem competências para alcançar o seu objetivo.

Desta forma, o jogo tornará estimulante para a integração dos alunos com diferentes habilidades e competências, e assim o futebol poderá ser acessado por todos, mesmo aqueles que, às vezes, não possuem altas habilidades nas questões motoras que são as mais exploradas e objetivadas numa escolinha de futebol. Se formos capazes de identificar as diferentes habilidades acima da média e lançarmos mão de práticas que tornem essas habilidades necessárias, não somente no futebol, mas em qualquer modalidades esportivas, será possível envolver, incluir e desenvolver os alunos com AH/SD que têm interesse nessas práticas e muitas vezes são discriminados por não possuírem habilidades necessárias e são deixados de lado devido às suas características.

Assim, dentro de apenas uma ferramenta pedagógica, nesse caso o jogo, podemos explorar inúmeras situações que tornarão o ambiente de aprendizagem prazeroso, atrativo, desafiador e contribuidor para aquele indivíduo que buscou a prática do futebol.

Conclusão

O tema AH/SD não é um tabu na literatura e legislação brasileira, entretanto ainda tornam-se necessárias pesquisas que apresentem um consenso maior entre os pesquisadores, dentre eles que o entendimento das habilidades acima da média pode advir de diferentes inteligências e que extrapolam o âmbito intelectual. Observando esses indivíduos de forma mais precisa e considerando as inteligências múltiplas, poderão ser detectados sujeitos com AH/SD em áreas como a espacial, musical, corporal, das relações, naturais, além da linguística e matemática. Se nessas áreas os sujeitos apresentarem capacidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade, poderão ser considerados superdotados e alto habilidosos.

O esporte em geral pode até ser visto por muitos como uma prática excludente de sujeitos com AH/SD, a não ser os com inteligência Corporal Cinestésica. Porém, essa prática, com todas as suas diferentes manifestações, pode ser acessada por indivíduos com as mais diversas inteligências, pois na sua essência os esportes possuem elementos que aguçam e requerem as diferentes habilidades.

No futebol, por exemplo, vemos atletas que parecem possuir um dom ou talento nato que emerge sem grandes esforços, mas também atletas que através do treinamento, desenvolveram habilidades complexas dessa prática, o que nos leva a inferir que ambos possuem capacidades acima da média, cada um com sua inteligência. No caso do Messi, uma habilidade corporal cinestésica expoente e no exemplo de Cristiano Ronaldo, a capacidade lógica de pensar na ação, no movimento e a transmissão dessa informação para os seus membros e executar a técnica com maestria.

Assim, uma prática pedagógica coerente, inclusiva e preocupada em abranger as mais diversas habilidades e inteligências poderá permitir o envolvimento e desenvolvimento de habilidades esportivas e futebolísticas a todos indivíduos possuidores das mais diversas e diferentes habilidades. Para isso, a pedagogia do esporte sugere possibilidades abrangentes como os JECs que provocam e estimulam indivíduos com diversas inteligências a se envolverem na prática esportiva de forma desafiadora, estimulante e atrativa, tornando o esporte/futebol uma prática interessante e adequada a sua condição.

Por fim, o jogo, independentemente das diferentes possibilidades pedagógicas, JECs, TGfU, *Sport Education*, ou outra qualquer, se apresenta como uma ferramenta que sendo utilizada nos diferentes ambientes poderá tornar a prática esportiva atrativa e benéfica, no ponto de vista de estabelecer uma relação das habilidades do sujeito com a prática, sendo uma ferramenta que todos os professores que trabalham

com o esporte e possuem alunos identificados com AH/SD, seja ela qual for, podem utilizar nas suas aulas para tornar o esporte atraente, acessível e prazeroso para todos.

Contudo, embora não seja fácil a identificação do indivíduo com AH/SD no ambiente esportivo, a partir da caracterização, o esporte pode sim estimulá-las e desenvolvê-las, não se restringindo somente aos mais habilidosos corporalmente, mas sim abarcando todas as inteligências. Para isso, o papel do professor é fundamental na identificação de ferramentas que serão utilizadas para tornar o esporte/futebol interessante, acessível e inclusivo para todos.

Referências

- Almeida, M. A., & Capellini, V. L. (2005). Alunos talentosos: possíveis superdotados não notados. *Educação*, 28(1), 45-64. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84805503>
- Assessoria de Comunicação Social. (04 de janeiro de 2018). Cadastro nacional de superdotados fornecerá dados para a formulação de políticas públicas. *Ministério da Educação*. <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/33501-educacao-no-ar/58941-cadastro-nacional-de-superdotados-fornecera-dados-para-a-formulacao-de-politicas-publicas/>
- Balbino, H. F. (2001). *Jogos Desportivos Coletivos e os estímulos das inteligências múltiplas: bases para uma proposta em pedagogia do esporte*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas]. Universidade Estadual de Campinas. <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/275462>
- Barbanti, V. (2012). O que é esporte? *Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde*, 11(1), 54-58. <https://doi.org/10.12820/rbafs.v.11n1p54-58>
- Bayer, C. (1994). *O ensino dos desportos coletivo*. Edition Vigot.

- Böhme, M. T. S. (1994). Talento Esportivo I: aspectos teóricos. *Revista Paulista De Educação Física*, 8(2), 90-100. <https://doi.org/10.11606/issn.2594-5904.rpef.1994.138438>
- Borba, R. S. T., Lehman, L. M. S., & Silva, E. P. (2014). Altas habilidades ou superdotação: um fenômeno a conhecer. *Revista Aleph*, 21, 41-54. <https://doi.org/10.22409/revistaleph.voiz1.38940>
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 19(1), 5-8.
- Dicio (2020). Desafio. *Dicio, Dicionário Online de Português*. <https://www.dicio.com.br/desafio/>
- Dutra, C. P., Griboski, C. M., Alves, D. O., Barbosa, K. A. M., Osório, A. C. N., Baptista, C. R., Fleith, D. S., Manzini, E. J., Almeida, M. A., Mantoan, M. T. E., Figueiredo, R. V., Quadros, R. M., & Freitas, S. N. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Ministério da Educação. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>
- Evangelho, V. (2015). A superdotação pelo olhar "errado" do senso comum. *NeuroBrasil*. <https://neurobrasil.wordpress.com/2015/07/09/a-superdotacao-pelo-olhar-errado-do-senso-comum/>
- Freire, J. B. (2011). *Pedagogia do futebol* (3ª ed.). Autores Associados.
- Galatti, L. R., & Paes, R. R. (2007). *Pedagogia do Esporte Iniciação em Basquetebol*. Unasp.
- Gardner, H. (1994). *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Artes Médicas Sul.
- Gardner, H. (2000). *Inteligência: um conceito reformulado*. Objetiva.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 7(3), 401-421. https://rped.fade.up.pt/_arquivo/artigos_soltos/vol.7_nr.3/4-01.pdf

- Guimarães, A. (28 de outubro de 2008). Superdotação, um mito a ser quebrado. *Ministério da Educação*. <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/11472-sp-1382258960/>
- Lazzoli, J. K., Nóbrega, A. C. L., Carvalho, T., Oliveira, M. A. B., Teixeira, J. A. C., Leitão, M. B., Leite, N., Meyer, F., Drummond, F. A., Pessoa, M. S. V., Rezende, L., Rose, E. H., Barborsa, S. T., Magni, J. R. T., Nahas, R. M., Michels, G., & Matsudo, V. (1998). Atividade física e saúde na infância e adolescência. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, 4(4), 107-109. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-86921998000400002>
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Nº 9394 (1996). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Lovatto, D. L., & Galatti, L. R. (2007). Pedagogia do esporte e jogos esportivos coletivos: das teorias gerais para a iniciação esportiva em basquetebol. *Movimento e Percepção*, 8(11), 268-277. <https://www.researchgate.net/publication/26488903> <http://ferramentas.unipinhal.edu.br/movimentoepercepcao/viewarticle.php?id=146>
- Miranda, G. C. (2019). *Talentos esportivos no ensino fundamental: (re)pensando as altas habilidades ou superdotação no esporte*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Uberlândia]. Universidade Federal de Uberlândia. <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2019.2073>
- Pérez, S. G. P. B., & Freitas, S. N. (2011). Encaminhamentos pedagógicos com alunos com Altas Habilidades/ Superdotação na educação básica: o cenário brasileiro. *Educar em Revista*, 41, 109-124. <https://www.scielo.br/j/er/a/hv87YLFWx6BGY7C8JCNqWjP/?format=pdf&lang=pt>
- Ramos-Ford, V., & Gardner, H. (1991). Giftedness from a Multiple Intelligences Perspective. In N. Colangelo, R. G. A. Schumacker, & R. Lomax. (Eds.), *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling*, (2ª ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In J.S. Renzulli & S. M. Reis. *The triad reader* (pp. 2-19). Creative Learning Press.
- Robinson, V. C. P. (2008). *Altas habilidades/superdotação e a relação com a área corporal-cinestésica: estudo de caso*. [Trabalho de conclusão de curso, Universidade Federal

- de Santa Maria]. Universidade Federal de Santa Maria. <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/14525>
- Scaglia, A. J. (1 de junho de 2014). A Pedagogia do esporte e as novas tendências metodológicas. *Nova Escola*. <https://novaescola.org.br/conteudo/246/a-pedagogia-do-esporte-e-as-novas-tendencias-metodologicas#/>
- Scaglia, A. J. (1996). Escolinha de futebol: uma questão pedagógica. *Revista Motriz*, 2(1), 36-43. http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/o2n1/V2n1_RELO7.pdf
https://www.ludopedio.com.br/v2/content/uploads/270142_V2n1_RELO7.pdf
- Scaglia, A. J. (2003). *O futebol e os jogos/brincadeiras de bola com os pés: todos semelhantes, todos diferentes*. [Tese de Doutorado não publicada]. Universidade Estadual de Campinas.
- Siedentop, D. (Ed). (1994). *Sport Education: Quality PE through positive sport experiences*. Human Kinetics.
- Silva, K. J. (2013). *O benefício do brincar para o desenvolvimento intelectual e social da criança* [Trabalho de conclusão de curso, Universidade Federal da Paraíba]. Universidade Federal da Paraíba. <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/4246>
- Teodorescu, L. (1984). *Problemas de teoria e metodologia nos jogos desportivos*. Livros Horizonte.
- Vieira, N. J. W. (2005). Inteligências múltiplas e altas habilidades uma proposta integradora para a identificação da superdotação. *Revistas Linhas*, 6(2), 1-17. <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1270>



Seção 5 – Direito e Ciências Sociais
Section 5 – Law and Social Science

Capítulo 8

Manager la douance pour promouvoir l'innovation sociale dans les organisations

*Yann-Gaël Jaffré
Laurence Dulon
Cécile Dutriaux
Steven Verbeek*

Résumé

La douance souffre d'une vision individualiste et autocentrée, héritée d'une conception identitaire qui non seulement la dessert, mais également prive les organisations de capacités remarquables. Or de nos jours, ces dernières ont un besoin d'innovation que le poids de la norme empêche d'emmener au-delà des limites vues comme politiquement correctes. Il appartient alors de resituer la douance dans une position qui implique de doter les personnes des potentiels cohérents et adaptés aux singularités humaines ; car sans cet apport, l'individu reste une personne ordinaire, et en souffrance. Le management de l'inclusion, de par son approche systémique, ouvre des perspectives inédites pour la douance. Ainsi, là où la norme élimine les variables et conduit la personne à se conformer, la douance implique la responsabilité du système à apporter les conditions favorables pour que les personnes douées d'attributs ou de modes opératoires naturels spécifiques, actualisent les potentiels de l'organisation.

Mots clés : singularité humaine, doté de potentiels, diversité et inclusion, qualité de vie au travail, innovation et performance

Gerenciando a superdotação para promover inovação social nas organizações

Resumo

O talento sofre de uma visão individualista e egocêntrica, herdada de uma concepção de identidade que não só o serve, mas também priva as organizações de capacidades notáveis. Atualmente, porém, estas últimas têm uma necessidade de inovação que o peso da norma as impede de levar além dos limites vistos como politicamente corretos. Cabe-nos então colocar os dons de volta a uma posição que implica dotar as pessoas de potenciais coerentes adaptados às singularidades humanas; pois sem esta contribuição, o indivíduo continua sendo uma pessoa comum e que sofre. A gestão da inclusão, através de sua abordagem sistêmica, abre novas perspectivas para os talentos. Assim, quando a norma elimina variáveis e leva a pessoa a se conformar, os dons implicam a responsabilidade do sistema de proporcionar as condições favoráveis para que as pessoas dotadas de atributos ou modos de operação naturais específicos atualizem o potencial da organização.

Palavras-chave: singularidade humana, dotada de potencial, diversidade e inclusão, qualidade de vida no trabalho, inovação e desempenho

La gestión de la superdotación para promover la innovación social en las organizaciones

Resumen

La superdotación sufre de una visión elitista, individualista y egocéntrica, heredada de una concepción de la identidad que no sólo no le sirve, sino que priva a las organizaciones de capacidades notables. Sin embargo, hoy en día, estos últimos tienen una necesidad de innovación permanente que el peso creciente de la norma les impide a menudo llevar más allá de los límites considerados políticamente correctos. Por lo tanto, es importante devolver a la superdotación una posición que implica dotar a las personas de potenciales coherentes adaptados a las singularidades humanas; pues sin esta contribución, el individuo sigue siendo una persona ordinaria y que sufre. La gestión de la inclusión, a través de su enfoque sistémico, abre nuevas perspectivas para los superdotados. Así, cuando la norma elimina las variables y lleva a la persona a conformarse, la superdotación implica la responsabilidad del sistema de proporcionar las condiciones favorables para que las personas dotadas de atributos naturales o modos de funcionamiento específicos puedan realizar el potencial de la organización.

Palabras-chaves: singularidad humana, dotada de potencial, diversidad e inclusión, calidad de vida en el trabajo, innovación y desempeño

Managing Giftedness to Promote Social Innovation in Organizations

Abstract

Giftedness suffers from an individualistic and self-centered vision, inherited from a conception of identity that not only serves it, but also deprives organizations of remarkable abilities. Nowadays, however, the latter have a need for innovation that the weight of the norm prevents them from taking beyond the limits seen as politically correct. It is therefore necessary to place giftedness in a position that implies providing people with coherent potentials adapted to human singularities; for without this contribution, the individual remains an ordinary and suffering person. Management of inclusion process, through its systemic approach, opens new perspectives for giftedness. Thus, once the norm eliminates variables and leads the person to resignation and conformism, giftedness brings responsibility to the System to provide favorable conditions for gifted people with either specific natural attributes or operating modes to update the potential of organization.

Key words: human singularity, endowed with potential, diversity and inclusion, quality of life at work, innovation and performance

La problématique des enfants dits « précoces » à l'école a mis du temps à surgir et à être prise en compte par le ministère français de

l'Éducation nationale¹. Depuis, ces enfants sont devenus adultes et un grand nombre d'entre eux se sont insérés – ou ont essayé de s'insérer – sur le marché du travail. La grande majorité de ces anciens enfants précoces, qui font l'objet d'appellations diverses et variées – adultes « surdoués » ou « doués », « hauts quotients/potentiels intellectuels » (HQI/HPI) jusqu'à « zèbres² » pour leur appellation la plus populaire en France actuellement – exercent aujourd'hui une activité professionnelle autrement nommée « travail ». En effet, généralement, une personne disposant d'attributs intellectuels remarquables révélés par les sciences de la psychométrie et de la neurologie, dont les parcours personnel et professionnel se déroulent sans difficulté notable, développe et exprime ses capacités quel que soit son métier. Et ce sont toutes ces personnes qui exercent des métiers « ordinaires » (Gauvrit, 2014) et « courants », qu'ils soient salariés d'une entreprise³ privée – entre deux postes parfois – ou agents publics, qui nous préoccupent.

Dans notre étude intitulée « Comprendre la douance pour mieux l'appréhender dans l'environnement de travail », nous avons clarifié la signification du mot douance qui en français, dans l'écart épistémologique qu'il présente, peut être entendu de deux manières. D'une part, dans son acception actuelle et courante, au figuré, qui se rapporte aux attributs –

¹ En France, la question des enfants ayant des capacités intellectuelles qui dépassent l'ordinaire (élèves à haut potentiel, ou EHP, depuis 2019) est apparue de manière structurée et particulière au cours des années 1970 (Terrassier, 1999). En avril 2019, la direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) a publié un nouveau Vademecum dans lequel Jean-Marc Huart, directeur général de l'enseignement scolaire, rappelle les principes : « L'École doit accueillir tous les élèves, sans aucune distinction. Pour que cette école devienne pleinement inclusive, nous avons à cœur de la faire évoluer, afin que tous les élèves à haut potentiel puissent s'y développer et s'y épanouir. » (Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, 2019 p.1)

² Dans l'édition 2021 du dictionnaire Larousse, la définition du mot « zèbre » sera enrichie pour préciser : « zèbre n.m. psychol. Personne (enfant, spécialement) surdouée. Cette appellation a été proposée par la psychologue Jeanne Siaud-Facchin afin de dépasser les représentations, jugées pesantes, attachées aux termes surdoué, haut potentiel ou enfant précoce. » (Larousse, 2021).

³ Soit une unité organisationnelle de production de biens et de services jouissant d'une certaine autonomie de décision, notamment pour l'affectation de ses ressources courantes (Institut National de la Statistique et des Études Économiques [INSEE], 2019).

intellectuels notamment – que l'on reconnaît à l'individu qualifié de (sur)doué. D'autre part, dans son acception correcte, au propre, qui se rapporte aux dispositions prises par l'environnement pour permettre l'expression des modes opératoires naturels de l'individu quel qu'il soit (Richez, 2017) et donc la singularité de chacun. Nous excluons donc de notre champ d'étude les professions libérales, car c'est bien éclairer la notion de management de ces individus qui est au cœur de notre propos. Il est, en effet, encore trop peu connu – et souvent incompréhensible pour qui n'est pas sensibilisé au sujet – que disposer d'attributs particuliers ou encore d'une intelligence singulière puisse non seulement ne pas être un atout, mais également conduire à des difficultés majeures⁴ que l'on qualifie de nos jours de « risques psychosociaux⁵ ».

Pendant longtemps, lorsque l'on employait le terme « psycho », c'était pour renvoyer la personne concernée seule face à ses difficultés, en raison de son profil ou de sa personnalité. Or, de nos jours, cette position n'est plus tenable dans la mesure où elle ne tient pas compte des facteurs environnementaux qui s'avèrent déterminant au-delà des caractéristiques personnelles des individus. Sans pour autant exclure la responsabilité individuelle, la responsabilité sociale voire sociétale et donc – pour le monde du travail – celle des organisations dites « socio-productives » (entendues comme organisations sociales, productrices de biens et de services) est, ou doit être, partie prenante de cette situation. Car il ne s'agit plus désormais de traiter un individu différent, mais d'attraper globalement la situation et les interactions que la personne entretient avec celui-ci dans le cadre d'un management systémique. Même si cette vision

⁴ Un parallèle à ce sujet, avec toutes les précautions à prendre, peut être fait avec les enfants (Guillon, 2019).

⁵ Les risques psychosociaux sont définis comme un risque pour la santé physique et mentale des travailleurs. Leurs causes sont à rechercher à la fois dans les conditions d'emploi, les facteurs liés à l'organisation du travail et aux relations de travail (Gollac & Bodier, 2011).

tend à progresser, les politiques publiques sont encore timides à prendre les mesures adéquates. Mais la société avance dans son ensemble et des volontés de terrain tendent à vouloir reconnaître et accepter l'ensemble des singularités humaines.

Inscrire la douance dans les politiques de ressources humaines pour en ressourcer les approches et conforter les finalités

La douance est souvent perçue comme un sujet élitiste relatif à quelques « happy few » qui entretiendrait une vision narcissique de l'Être préjudiciable à un certain « vivre ensemble ». Pourtant, les politiques publiques européennes comme nationales tendraient à ce qu'elle bénéficie d'une reconnaissance en ce qu'elle met en exergue de réels enjeux d'inclusion, de qualité de vie au travail et de prévention des risques psychosociaux. C'est ainsi qu'elle permettrait la valorisation, plus généralement, de toutes les singularités humaines et l'actualisation des potentiels des organisations socio-productives.

Un enjeu économique et social mis en évidence par l'Union Européenne

En ce XXI^{ème} siècle naissant, rejoignant la logique de systèmes planétaires d'interconnexions et d'indépendances organiques et, plus pragmatiquement, sous l'injonction des normes européennes, la France s'est dotée d'un nouveau cadre juridico-institutionnel pour lutter contre les discriminations, en particulier sur le marché du travail (Bereni, 2009). La douance – entendue comme l'idée de configuration personnelle spécifique, révélée par le quotient intellectuel (QI) et l'imagerie à résonance magnétique notamment (IRM) – est une situation qui pose difficulté dans cette logique globale de lutte. Elle n'est en effet pas reconnue comme faisant partie d'une logique discriminatoire, principes du management de la diversité et ce, bien qu'elle soit la source de difficultés tout aussi spécifique ainsi que démontré par l'étude précitée en

introduction. Trouver l'angle pour l'appréhender est donc délicat, particulièrement en France où, la nation reposant sur un principe d'égalité, il est quasi impossible de concevoir qu'un individu puisse prétendre à être différent et d'une différence qui serait perçue comme quantitativement – c'est le cas si on corrèle positivement et exclusivement l'intelligence à la mesure du quotient intellectuel (QI) – intellectuellement supérieure à la majorité des autres individus.

Or, une ouverture intéressante nous est venue de l'Europe. En effet, le Comité Économique et Social Européen (CESE) a rendu en 2013 un avis portant notamment sur les enjeux sociaux relatifs à l'emploi des personnes douées intitulé : « Libérer le potentiel des enfants et des jeunes à hautes capacités intellectuelles au sein de l'Union européenne » (Comité Économique et Social Européen, 2013). Cet avis porte sur les personnes dites « à hautes capacités » et, évolution notable, le concept d'intelligence est désormais vu comme ne se limitant pas à la référence que constitue le QI⁶ pour englober toutes les facettes de la douance (Lautrey, 2005); facettes qu'une définition existentielle ou encore qu'une approche par les modes opératoires naturels permettraient de mieux appréhender.

L'avis du Comité précise ainsi que:

3.3.8 Libérer le potentiel de tous les jeunes de l'Union européenne et, en particulier, de ceux qui sont surdoués représente une question qui n'est pas du seul ressort du monde de l'éducation. Il importe tout autant de mettre à exécution une politique économique et sociale qui permette d'offrir à ces personnes, dès leur jeune âge, des emplois et des perspectives pour tirer parti de leurs dons. En l'occurrence, l'Europe assume une mission capitale, qui est de prévenir et d'empêcher l'exode des personnes les plus talentueuses, partant

⁶ Depuis la découverte des intelligences multiples d'Howard Garner, on ne peut plus se contenter d'une approche quantitative réduite au seul QI, mais une dimension qualitative doit aussi être prise en compte. (Gardner, 2004).

en quête d'autres endroits de la planète où leurs capacités trouveront à s'employer. Comité Économique et Social Européen, 2013, p. 9)

Ainsi, il appartient aux États membres de l'Union Européenne de favoriser l'épanouissement du « don », y compris quand celui-ci n'est pas apparent ou ne correspond pas aux représentations courantes que la société peut avoir de celui-ci. Cet enjeu, aux dimensions tant économiques que sociales (Mouillot et al., 2018), implique la prise en charge et l'accompagnement des personnes dites (sur)douées après avoir, bien entendu, procédé à leur identification (Mouillot & Drillon, 2017) en vue de favoriser le développement de leurs aptitudes et l'actualisation de leurs modes opératoires naturels. Bien que le Comité économique et social européen reconnaisse que dans le contexte des activités scolaires et académiques de tels capacités se traduisent généralement par de bons résultats (Strenze, 2015), il observe toutefois une propension à des difficultés scolaires chez certains élèves. Ainsi, comme l'énonce le Comité, de tels attribuent ne doivent pas être considérée comme une donnée statique ayant valeur en soi, mais comme les ingrédients d'un potentiel qui, pour qu'il s'actualise, doit être détecté, reconnu et valorisé ; faute de quoi ce potentiel – virtuel puisque tributaire des configurations individuelles et des dispositions environnementales – peut être « perdu » pour la société.

C'est dans cette perspective que le Comité économique et social européen affirme que la formation de tous les citoyens se mue en ressource essentielle pour assurer l'avenir de l'Union européenne (Comité Économique et Social Européen, 2013). Ceci implique, entre autres, de repérer au plus tôt et dès que possible les personnes dites « à hautes capacités » afin d'améliorer les efforts éducatifs qui leur sont destinés qu'il s'agisse, de formation initiale, de développement ou de formation

professionnelle dite « tout au long de la vie ». En effet, les attributs que l'on reconnaît spécifiquement aux personnes dites (sur)douées recouvrent des combinaisons de modes opératoires naturels qu'il conviendrait d'actualiser au sein d'un « optimum écologique » (Richez, 2016, p. 423) adapté – ce qu'implique que pour que la douance au sens figuré renvoyant aux dites capacités s'exprime, il soit nécessaire également d'appréhender la douance au sens propre et correct, soit l'ensemble des dispositions prises par l'environnement compte tenu des configurations individuelles. Cet avis formule donc dix recommandations axées sur l'éducation et l'apprentissage, dont certaines se rapportent aux politiques d'inclusion sociale et d'insertion dans l'emploi (Comité Économique et Social Européen, 2013, pp. 1,3):

- 1.1 [...] conforter l'emploi et l'aptitude à l'emploi au sein de l'Union européenne et, dans un contexte de crise économique, [...] valoriser davantage les connaissances spécialisées et [...] éviter l'exode des personnes à hautes capacités vers d'autres régions du monde.
- 1.3 [...] soutenir l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie, en tenant compte du fait que le potentiel intellectuel d'une personne n'est pas statique et qu'il connaît des évolutions spécifiques à chaque étape de son existence.
- 1.5 [...] repérer, sur les lieux mêmes où ils exercent leur activité, les travailleurs, en particulier jeunes, qui possèdent les capacités et le désir de développer leurs facultés intellectuelles et de contribuer à l'innovation et qu'il convient de leur octroyer la possibilité de poursuivre leur formation dans un environnement qui s'accorde avec leurs ambitions et leurs centres d'intérêt.

Ce faisant, le Comité économique et social européen établit un lien direct entre ces recommandations et la mise en œuvre du programme Europe 2020 – « Stratégie pour une croissance intelligente, durable et inclusive », qui reprend, parmi ses trois priorités fondamentales, la quête d'une « croissance intelligente pour le développement d'une économie

fondée sur la connaissance et l'innovation » (Comité Économique et Social Européen, 2013, p. 3) – ambition à laquelle les personnes que l'on qualifie de (sur)douées devraient pouvoir participer, si tant est qu'on leur en donne l'opportunité en prenant les dispositions nécessaires, organisationnelles et managériales notamment, en les dotant des potentiels nécessaires à l'actualisation de leurs modes opératoires naturels. Le Comité insiste en particulier sur l'enjeu que représentent l'identification, la reconnaissance et la valorisation desdites hautes capacités. Car – pour reprendre les propres mots du conseil économique et social européen – si les personnes présentant de tels attributs sont présentes dans toutes les catégories et couches de la société, sans distinction de sexe ou de condition sociale, il est à souligner cependant que, dans la pratique, les processus de détection sont habituellement affectés par deux phénomènes dont il convient de prendre compte (Comité Économique et Social Européen, 2013, p. 5):

- Les personnes à hautes capacités sont plus fréquemment détectées dans les strates sociales moyennes et élevées car les familles qui s'y rattachent, davantage informées sur la question, sont mieux préparées pour exercer une influence plus stimulante sur l'environnement quotidien de ces personnes. À l'inverse, le repérage des personnes à hautes capacités dans les milieux sociaux défavorisés paraît plus complexe ;
- Bien que les personnes à hautes capacités témoignent d'une tendance généralisée à privilégier la discrétion et l'anonymat, il convient d'observer que ces capacités sont plus fréquemment détectées chez les hommes que chez les femmes. Ceci s'explique en raison de facteurs culturels et psycho-évolutifs qui montrent que les filles et les femmes pouvant être concernées sont plus enclines à rester anonymes.

Le Comité économique et social européen s'appuie sur les travaux de Joan Freeman qui illustrent les effets souvent graves des influences

sociales sur les opportunités de développement d'un potentiel dit « de haut niveau » et sa promotion tout au long de la vie (Freeman, 2005). Ainsi, le contexte social dans lequel évolue l'individu pèse dans l'identification même des hauts capacités, le terme (sur)doué étant un adjectif, une description, dont la reconnaissance dépend des comparaisons et appréciations de l'environnement. En ce qui concerne les inégalités basées sur le sexe ou le genre, le Comité se rapporte au programme d'enrichissement pédagogique pour les élèves à hautes capacités de la communauté de Madrid en Espagne qui a enregistré entre 1999 et 2012 une participation, variant à peine, de 70% d'étudiants et de 30% d'étudiantes. Il cite sur le même thème le rapport sur le séminaire : « Situation actuelle des femmes (sur)douées dans la société » (Pérez et al., 2002) qui met en évidence les difficultés rencontrées par ces dernières, dépendant notamment de la considération sociale accordées aux femmes et des négligences dont elles ont pu faire l'objet en matière éducative.

Bien qu'il faille s'en rapporter aux travaux du Comité pour se doter d'orientations spécifiques aux personnes, et pour ce qui nous concerne, aux adultes dits (sur)doués en matière de condition d'emploi et de travail (se rapportant, en l'espèce, davantage au développement professionnel des individus), il est possible en France de raccrocher ces ambitions aux objectifs poursuivis par l'accord national interprofessionnel du 19 juin 2013 (Ministère du Travail, 2013) portant sur l'amélioration de la qualité de vie au travail, susceptibles de donner corps à l'idée de douance dans ses différentes acceptions.

Une question de qualité de vie au travail, de diversité et d'inclusion

L'accord du 19 juin 2013 portant sur l'amélioration de la qualité de vie au travail déclare en son préambule que la performance d'une

entreprise repose à la fois sur des relations collectives constructives et sur une réelle attention portée aux salariés en tant que personnes. Il convient, dès-à-présent, de souligner l'un de ses apports majeurs de cet accord qui, pour la première fois, pose une ligne de force qui place à parts égales les personnes et les institutions représentatives du personnel. Si les secondes incarnent la défense des droits et intérêts du collectif (le statut), les premières doivent être reconnues en tant que telles, pouvoir s'exprimer et se réaliser dans des cadres appropriés. Partant de cela, l'accord précise en son Titre II - article 1 que la promotion de la qualité de vie au travail suppose notamment :

- d'encourager toutes les initiatives qui contribuent au bien-être au travail et au développement des compétences et à l'évolution professionnelle;
- que le travail participe de l'épanouissement physique, psychique et intellectuel des individus, et que chacun trouve sa place au travail;
- de promouvoir un dialogue social de qualité, qui permet d'établir de bonnes relations sociales et de travail;
- de contribuer à la mise à l'écart de tout impact pathogène des modes d'aménagement (et d'organisation) du travail.

Cet accord et la Loi n°2015-994 du 17 août 2015 ont conduit les entreprises à conclure des accords en matière de qualité de vie au travail. Celle-ci, en tant que principe juridique et managérial, traite de nombreux sujets complexes à appréhender et sur lesquels pèsent de lourds enjeux de négociation. Dans ces accords figurent souvent les relations au travail et le développement professionnel continu, mais également la prévention des risques psychosociaux et la mise en place d'une organisation adaptée. L'enjeu n'est plus aujourd'hui à démontrer, une telle démarche participant au développement de l'attractivité et la fidélisation des salariés, à

l'amélioration de la créativité, de l'engagement, de la motivation professionnelle (Bordu et al., 2016).

Cet objet de négociation intègre ou s'ajoute désormais à celui, plus ancien, fixé dans le cadre de l'accord national interprofessionnel sur la diversité du 12 octobre 2006 (Ministère du Travail, 2013) qui promeut le « diversity management » – concept né du mouvement des droits civiques aux États-Unis – qui consiste à valoriser la représentation de différents groupes d'individus selon leurs caractéristiques sociodémographiques et de tirer de ces différences valeur ajoutée et performance économique (Bruna & Chanlat, 2017). Les avantages attendus d'une politique de promotion de la diversité sont de trois types : humains, commerciaux et financiers (Garner-Moyer, 2012). La diffusion de ce concept s'est notamment appuyée sur des rapports visant à promouvoir la diversité dans les entreprises complémentaires à la lutte contre les discriminations (Bébéar, 2004; Blivet, 2004; Méhaignerie & Sabeg, 2004; Versini, 2004).

À ce sujet, force est de constater que la différence cognitive ou la reconnaissance d'« intelligences atypiques » (Gourion, 2018) n'est que très peu appréhendée, pour l'heure, par les organisations socio-productives pas plus que par les institutions elles-mêmes... si ce n'est sous l'angle du handicap entendu comme l'altération des facultés mentales comme le démontre de façon significative le 4^{ème} Plan autisme en France (Secrétariat D'État Chargé des Personnes Handicapées, 2018). Or, cette approche n'est plus en phase avec l'état des connaissances et les dernières évolutions sociétales. Aussi, et dans l'attente d'une prise de conscience du législateur, les partenaires sociaux ont tout intérêt à promouvoir, par les outils du dialogue social, l'ouverture, l'acceptation et la prise en considération de la douance au sein des organisations... mais pas sur un mode exclusif.

Il s'agit en effet de se positionner au-delà du management de la diversité, dont les principes fondateurs ne peuvent masquer une dimension cloisonnante qui renvoient les individus à des catégories sociales, physiques et mentales si ce n'est médicales. Cette approche, de fait, limite la complexité inhérente à chaque personne, marquée par la singularité, et donc à la fois son épanouissement personnel et ses compétences utilisables par l'entreprise. Une nouvelle approche managériale pourrait être souhaitable pour tous et donc pour les individus qualifiés de (sur)doués. Ainsi, une solution pragmatique de ce paradoxe « différence » et « management » se trouve peut-être, simplement, dans ce nouveau concept qu'est celui du management de l'inclusion.

Ce nouvel angle d'attaque est déjà présent aux Etats-Unis mais balbutie en Europe, et est quasiment inexistant en France, essentiellement pour les raisons culturelles susmentionnées. Pourtant, on pourrait aisément faire un parallèle avec l'école dite « inclusive⁷ », qui est, elle, en marche en France vers ce changement modèle et de méthodes et donc, de cadre de référence. Ainsi en matière éducative, « la transformation qu'elle implique, à savoir de passer d'un prêt-à-porter éducatif à une culture du sur-mesure, sous-tend une véritable rupture dans les pratiques » (Crouzier & Gardou, 2005 p. 125; Bouquet, 2015). De la même manière, dans le monde du travail, la prise en compte des capacités et aptitudes propres à l'individu, sans en faire un membre d'une nouvelle catégorie – certes pratique, mais limitante – pourrait être une réponse aux enjeux posés par la douance à l'aulne de la qualité de vie au travail.

Cette rupture dans les pratiques qu'induit la promotion d'un modèle inclusif, rejoint la préoccupation portée dans notre étude précédente

⁷ L'École inclusive vise à assurer une scolarisation de qualité pour tous les élèves de la maternelle au lycée par la prise en compte de leurs singularités et de leurs besoins éducatifs particuliers, selon la Loi de refondation de l'école du 8 juillet 2013, Ministère de l'Éducation nationale. Pour la première fois, on ne parle pas que de handicap.

consistant – par un biais sémantique – à appréhender le concept de *douance* sous l’angle des dotations dont la personne est susceptible de faire l’objet à travers sa configuration personnelle d’une part, et les dispositions environnementales d’autre part... posant l’enjeu d’un *optimum écologique* cité plus avant, utile à l’actualisation des potentiels de l’organisation. Cette problématique représente, notamment mais pas exclusivement, un enjeu de transformation managériale. Ainsi, les résultats d’une enquête de l’IHBV conduite auprès de 129 adhérents de l’association Mensa en Hollande (Ronner et al., 2012) permettent d’esquisser ce qui serait, très probablement, le profil-type du « bon manager ».

Selon cette enquête, ce manager serait celui dont le comportement répondrait aux besoins de ses subordonnés, dont ceux identifiés comme (sur)doués, en vue de leur développement professionnel – à condition, bien évidemment, de les replacer dans le double contexte des autres caractéristiques de l’individu concerné et de l’environnement global professionnel, réalisant ainsi une véritable approche systémique (Dutriaux, 2019a) dont notre société actuelle, marquée par la complexité, ne peut désormais plus ignorer.

Ainsi, ce « manager inclusif idéal » aurait les caractéristiques suivantes:

- Il fait preuve d’empathie, d’habileté relationnelle et d’une certaine éthique : accessible, ouvert et honnête, il manifeste de l’intérêt pour ses employés ;
- Il accueille et reconnaît le caractère unique de son employé, fait preuve de flexibilité et ne s’inscrit pas dans des pratiques de contrôle ;
- Il crée un climat social dans lequel les employés s’épanouissent : il facilite, motive, délègue, partage le succès et met en confiance ses employés ;
- Il offre un environnement structuré et des objectifs précis, respectant à la fois le besoin d’autonomie de l’employé et les intérêts de l’organisation ;
- Il dispose d’une bonne expertise lui permettant de faire des retours précis et constructifs auprès de ses employés, sans se sentir menacé par ces derniers.

Il est intéressant d'observer, à travers les résultats de cette enquête portant sur la meilleure façon d'utiliser les talents⁸ de l'employé dit (sur)doué, que les attentes ne sont pas exprimées sous un angle identitaire et revendicatif mais celui, davantage, d'une reconnaissance de son caractère unique et singulier. Ainsi, les limites auxquelles nous sommes confrontées viennent, peut-être, du fait qu'actuellement les organisations socio-productive ne pensent qu'en termes de « diversité » alors qu'il faudrait, sans doute, penser en termes d'« inclusion » de toutes les singularités humaines.

Car quand nous pensons « diversité », nous pensons en termes de catégories – par genre, par nationalité, par orientation sexuelle, etc. – alors que si nous pensions en termes d'« inclusion » nous penserions en termes d'individus, non pas en tant que présentant les caractéristiques du groupe auquel il est rattaché, mais, simplement en tant que personne différente et, de fait, unique et singulière. Dans le cas de la douance, entendue comme la dotation d'attributs intellectuels remarquables, un certain nombre de traits caractéristiques sont relevés mais ils ne constituent cependant pas, à eux-seuls, la définition complète de l'individu concerné. C'est donc, un élément à prendre en compte pour l'organisation, dans une idée de permaculture⁹, mais sans réduire un individu à ce seul angle.

Comme le laissent supposer les objectifs de l'accord du 19 juin 2013, la frontière s'avère poreuse entre ce qui relèverait du domaine de la qualité de vie au travail et ce qui appartiendrait à celui des risques professionnels... psycho-sociaux notamment. Ainsi les enjeux de diversité

⁸ Le mot talent, précise Richez (2017) ne peut être amalgamé avec le concept de personnalité. Il n'est pas possible d'élever un mot détourné par une parabole évangélique au rang de réalité objectivable. C'est pourquoi, on ne définit pas un mot par rapport à lui-même, mais à partir du résultat observable qu'il produit.

⁹ La permaculture est un concept systémique et global qui vise à créer des écosystèmes. L'inspiration vient de la nature et de son fonctionnement, qui se nomme aussi biomimétisme ou écomimétisme, et de la tradition (Anani et al., 2018). La permaculture prend en considération la biodiversité de chaque système.

et d'inclusion, de reconnaissance et de participation de toutes les singularités humaines, rejoignent la nécessité d'agir en prévention dans un cadre systémique. Dès lors, il appartient aux organisations socio-productive de tenir compte de cette exigence non seulement conventionnelle, mais bien réglementaire.

Un levier nouveau de prévention des risques psychosociaux au travail

En raison de leurs besoins et aspirations spécifiques et, sans doute, plus intenses (Bost, 2011) compte tenu des « caractéristiques comportementales » dans lesquelles les personnes aux attributs intellectuels remarquables se distinguent des personnes ayant un QI dit « moyen » (Jacobsen, 1999), les personnes dites (sur)douées seraient tout particulièrement exposées aux risques psychosociaux (Elshof, 2016; Ronner et al., 2012; Van der Waal et al., 2013; Vos et al., 2016) – typologie de risques à l'interface entre l'individu et de sa situation de travail dont la prise en charge constitue un des enjeux nationaux de la santé au travail tels que définis par le Plan santé au travail (PST) du ministère du travail. Ce plan – dont la 3^{ème} mouture court de 2016 à 2020 – s'appuie sur plusieurs axes dont le développement d'une culture de prévention donnant priorité à la prévention primaire, en termes de prévention des risques dits « organisationnels » mais également d'amélioration de la qualité de vie au travail. Ce second axe, transversal, permet d'aborder la question du maintien dans l'emploi et de la prévention de la désinsertion professionnelle dans la perspective d'une conciliation du bien-être au travail et de la performance.

En matière de risques organisationnels, il est possible de s'appuyer sur le rapport coordonné par Michel Gollac, sociologue du travail, qui propose une synthèse de la littérature internationale existante (Gollac & Bodier, 2011). Ce rapport, rédigé par un collègue d'experts de différentes

disciplines (ergonomie médecine et psychologie du travail épidémiologie, économie...), a établi six types de facteurs de risques psychosociaux au travail repris par l'Institut National pour la Recherche Scientifique (INRS):

- 1° L'intensité du travail et le temps de travail, dont la mesure englobe les notions de « demande psychologique » et d'« effort »;
- 2° Les exigences émotionnelles, liées à la nécessité de maîtriser et façonner ses propres émotions afin de maîtriser et façonner celles ressenties par les autres ;
- 3° L'autonomie au travail qui désigne la possibilité pour le travailleur d'être acteur dans son travail, dans sa participation à la production de richesses;
- 4° La mauvaise qualité des rapports sociaux, soit les rapports entre travailleurs et entre ces derniers et l'organisation (intégration, justice et reconnaissance);
- 5° La souffrance éthique, ressentie par une personne à qui on demande d'agir en opposition avec ses valeurs professionnelles, sociales ou personnelles;
- 6° L'insécurité de la situation de travail, soit l'insécurité socio-économique et le risque de changement non maîtrisé de la tâche et des conditions de travail.

Ainsi et à titre d'exemple, les résultats de l'enquête de l'IHBM menée auprès des adhérents de l'association Mensa en Hollande (Ronner et al., 2012) ont permis de mettre en évidence l'exposition toute particulière des adultes doués aux risques psychosociaux à l'appui, bien sûr, des études de cas figurant dans le présent ouvrage. Plusieurs des facteurs ci-dessus exposés sont en effet identifiés dans des circonstances au sein desquelles la douance joue un rôle déterminant et dont l'intensité paraît, de ce fait, spécifique aux employés que l'on qualifie de (sur)doués :

- Un tel employé a tendance à assumer plus de tâches que celles prévues par sa fiche de poste, ce qui peut l'exposer au surmenage voire au burn-out. Ces tâches ne sont pas toujours liées au travail à proprement parler, mais peuvent en être le corollaire (représentation du personnel, activités sociales et culturelles, etc.) ;

- De par son mode de fonctionnement divergent bien souvent de la « norme », il peut susciter l'incompréhension chez ses collègues de travail qui ne parviennent pas toujours à le suivre dans son raisonnement. L'entourage est alors susceptible de le malmener, le maltraiter socialement voire lui faire subir un harcèlement moral;
- Au travail, la personne dite (sur)douée accorde une importance toute particulière à certaines valeurs comme l'intégrité, l'honnêteté, la fiabilité et l'équité. Or, si ces valeurs ne sont pas partagées par l'organisation, il peut en résulter une souffrance éthique voire un conflit cognitif si l'individu est contraint d'agir contre ses valeurs;
- Le sentiment de ne pas avoir de maîtrise sur les choses, de ne pas être compris ou de ne pas être cru par son entourage, peut également avoir un impact sur l'état psychique d'un tel collaborateur. Cette situation est susceptible de le conduire à un burn-out, à une dépression ou de provoquer des conflits relationnels au travail.

Il est utile de rappeler qu'une organisation « en bonne santé » ne peut s'apprécier selon ses seuls résultats financiers mais au regard d'une performance globale, source d'efficacité économique à moyen et plus long terme nécessitant la prise en compte des aspirations du personnel, des besoins de la clientèle, de l'opinion publique, du respect des partenariats et des engagements institutionnels. Selon Henri Ford, les deux choses les plus importantes n'apparaissent pas au bilan de l'entreprise : sa réputation et ses hommes. Cette citation doit être nuancée dans la mesure où l'absence ou insuffisance de prise en compte de ces deux éléments est, parfois de façon différée, économiquement perceptible voire mesurable (Apicil & Mozart Consulting, 2017). L'intérêt à mettre en place des mesures pour promouvoir la santé au travail est indubitable quand on sait que le mauvais état de santé du personnel est facteur de coûts directs et indirects ou « cachés » (Gosselin, 2005):

- Perte de productivité des salariés;

- Coût de l'absentéisme et du présentéisme;
- Erreurs de production et dysfonctionnements;
- Indemnités des travailleurs victimes d'accident du travail/maladie professionnelle (AT/MP);
- Temps perdu par le salarié et les autres employés;
- Période d'apprentissage du travailleur remplaçant;
- Perte de productivité du travailleur qui retourne au travail;
- Dialogue social dégradé qui finit par entraver la performance;
- Élévation du turn-over et perte de savoir-faire (compétences/expériences);
- Coût, enfin, des promotions et des déclarations publiques mises en œuvre pour combattre la mauvaise publicité.

S'intéresser aux politiques de ressources humaines constitue une étape essentielle, mais non suffisante, dans la prise en compte de la douance. Ainsi, celle-ci doit pouvoir être intégrée dans le cadre même des processus qui s'en déduisent dans un souci de pragmatisme et de traduction des notions et concepts dans le travail réel. Il appartient alors d'agir sur le plan individuel, en veillant à doter les individus des moyens nécessaires à l'actualisation de leurs potentiels, incluant l'adaptation de l'environnement de travail tout en créant, plus généralement, par l'apprenance¹⁰ les conditions d'un optimum écologique.

Intégrer la douance dans les processus de ressources humaines pour mobiliser et mettre en œuvre de nouveaux leviers d'actions

Comme nous l'avons vu, la douance soulève une importante problématique psycho-sociale dans les organisations dites socio-productives. Il convient de rappeler à titre liminaire que la Loi n°2011-867 du 20 juillet 2011 a permis de flexibiliser le suivi médical des travailleurs

¹⁰ L'apprenance est une attitude dynamique consciente permettant à une personne ou un collectif d'accroître sa capacité à traiter des situations complexes (Collignon, 2019). Elle s'applique à la personne, comme au collectif, qu'il s'agisse d'équipe, de réseau, de cercle, ou d'organisation, et exprime une volonté d'apprendre à plusieurs niveaux : individuel, organisationnel, interorganisationnel, territorial et sociétal.

en termes de veille sanitaire, ce afin de cibler les efforts sur les employés qui en ont le plus besoin. Elle a également contribué à ce que les services de santé au travail soient aujourd'hui constitués d'équipes pluridisciplinaires pour proposer des solutions adaptées aux réalités de l'entreprise et à la variété des situations rencontrées.

Une méthodologie de détection et d'accompagnement psycho-social

De l'absence en France d'identification systématisée dans la prime jeunesse¹¹, marquée il faut le rappeler par les inégalités sociales que souligne le Comité économique et social européen, découle l'introduction sur le marché du travail, génération après génération, d'individus méconnaissant leur mode de fonctionnement et donc, l'idée qu'il puisse être différent des autres et inversement ; une situation qui, il y a encore quelques années, pouvait cependant être pondérée par le service militaire, l'armée ayant fait un autre choix stratégique que celui de l'Education nationale. Or l'individu doté d'attributs intellectuels remarquables, en particulier quand il n'en est pas conscient – c'est-à-dire, le plus souvent, conscient d'un décalage mais sans avoir la moindre idée de son origine – est susceptible de rencontrer un certain nombre de difficultés en général et dans le cadre professionnel en particulier. Et ces difficultés peuvent être de deux catégories non exclusives, à savoir, porter sur les relations sociales (Dutriaux, 2019b) mais également, sur le contenu même du travail.

Ces sujets sont, de par leur nature même – à la fois intime et d'incompréhension et donc de rejet – rarement évoqués auprès de collègues ou de la hiérarchie. Ils peuvent, cependant, être potentiellement discutés avec le médecin du travail sous couvert, notamment, du secret médical. En effet, si le suivi des travailleurs permet d'assurer une veille

¹¹ Le seul pays qui, de nos jours et depuis 1973 pratique une détection systématique est l'Etat d'Israël.

sanitaire et de constater l'aptitude médicale du salarié à son poste de travail, il offre également un espace d'échange sur les conditions d'emploi et de travail. Cette activité a, du reste, été renforcée ces dernières années par la montée et, de façon corolaire, la meilleure prise en compte des risques psychosociaux (Barel & Frémeaux, 2012). En effet, en tant que professionnel averti, le médecin du travail mais également, soulignons-le, tout professionnel de l'accompagnement, peut relever certains indices et permettre à l'employé dit (sur)doué, à l'issue d'un questionnaire, d'exprimer son vécu s'il a connaissance des qualités dont il est pourvu ou de s'engager vers une meilleure connaissance de soi s'il l'ignore :

- Quel est le contenu de son travail et comment le perçoit-il ? Est-il intéressant et utile ? Offre-t-il la possibilité de se développer ?
- Comment perçoit-il son entourage et notamment sa hiérarchie ? Lui laisse-t-on suffisamment d'autonomie dans la réalisation de son travail ?
- Vit-il régulièrement des conflits de valeurs, des conflits éthiques ou encore relationnels dans le cadre de son travail ? Se sent-il en souffrance ?
- Quel est son *cursus laboris* : dans quelles entreprises et sur quels postes a-t-il exercé avant et avec quels résultats ? A-t-il connu des périodes d'inactivité ?
- A-t-il vécu des « échecs professionnels » dans le passé ou a-t-il eu un parcours atypique ? Quel a été son parcours scolaire et académique notamment ?

Suite à cet état des lieux qui, le cas échéant, corrobore l'hypothèse d'une douance, il devient alors possible de conduire un travail avec la personne concernée :

- 1° Informer le salarié des qualités et caractéristiques communément associées à la douance¹² et des enjeux qu'elle présente au niveau professionnel et privé ;
- 2° Identifier ses barrières obstructives : sentiment de culpabilité ou d'impuissance, vision de l'entourage selon son prisme, etc. ;
- 3° Lui transmettre des sources d'information vérifiées (sites internet, vidéos, publications, livres, etc.) pour qu'il étudie le sujet par lui-même ;
- 4° L'informer de la possibilité de passer un test de QI ou encore vers une association de personnes douées pratiquant des tests équivalents ;

Lorsque l'employé aura reçu la confirmation de la part d'un professionnel et si donc l'hypothèse est confirmée, il est alors possible de poursuivre le travail :

- 5° Lui suggérer un accompagnement personnel, dans un espace dédié et en comptant sur l'appui d'un professionnel, poursuivant quatre objectifs :
 - > Accepter de travailler sur soi ;
 - > Comprendre et intégrer ses caractéristiques par rapport à son propre vécu ;
 - > Accepter un soutien psychologique ou un coaching thématique ;
 - > Définir un projet professionnel réaliste.
- 6° Mesurer avec lui le chemin parcouru, cette « révélation » ou confirmation entraînant un réaménagement psychique et une transformation de l'identité ;
- 7° Expliquer au médecin traitant les caractéristiques et enjeux associés à la douance, et les « barrières obstructives » identifiées ;
- 8° Si la personne le demande, échanger avec elle et son thérapeute ou son appui dans le respect de la confidentialité par rapport à l'employeur.

¹² Comme exposé dans notre étude « Comprendre la douance pour mieux l'appréhender dans l'environnement de travail », ces caractéristiques ne sont pas seulement intellectuelles : elles sont aussi d'ordre neurophysiologique et développemental. Il appartient néanmoins de préciser que ces caractéristiques sont variables en présence et en intensité d'un individu à l'autre rappelant, au-delà des catégorisations possibles par un biais clinique ou statistique, l'unicité de chaque individu. Comme nous le rappelle le psychologue néerlandais Peter Molenaar, professeur distingué de l'Université d'État de Pennsylvanie, un individu est un système pluridimensionnel qui évolue en fonction du milieu et du temps (Rose, 2016).

Mais, et même s'il semble indispensable de se concentrer dans un premier temps sur la dimension individuelle, dans le monde de l'entreprise où l'individu est plongé il n'existe pas uniquement par lui-même mais également par les interactions existant avec son environnement. Et, de fait, le management a donc un rôle essentiel dans cette interaction. Loin des visions très « top down » et très mécanistes d'autrefois, le monde du travail évoque de plus en plus les notions de bienveillance (Cappelletti et al., 2010), de diversité (Barel & Frémeaux, 2013; Bruna et al., 2017) et de richesse de l'individu, mais dans la pratique, ces notions ne se traduisent que rarement actes significatifs, se contentant bien souvent de n'être qu'une posture, devenue nécessaire d'un point de vue communication, à défaut d'avoir le moindre fondement légal (Junter & Sénac-Slawinski, 2010) Or, la douance est une problématique peu comprise – niée ou délégitimée – invisible et non affichée, car ceux qui s'y reconnaissent, craignant une possible stigmatisation appliquent consciencieusement le proverbe « pour vivre heureux, vivons cachés ». On est d'ailleurs tenté de conseiller aujourd'hui à ces personnes atypiques¹³ de vivre dans un certain anonymat dans l'attente d'une évolution des mentalités..., sauf si elles sont certaines de travailler dans un environnement où leurs différences seront acceptées sinon valorisées.

Il ne suffit pas d'accompagner et d'orienter l'employé vers une meilleure connaissance de soi. Encore faut-il que l'organisation soit également sensibilisée si l'on souhaite en tirer profit tant pour les individus que pour la collectivité. Les efforts de rapprochement et de compréhension doivent donc être partagés pour un mieux vivre ensemble et les professionnels médicaux ou paramédicaux (médiateurs, *coaches*...)

¹³ Si l'on prolonge le chemin de la pensée au figuré, il conviendra d'utiliser le mot atypisme avec la prudence et la distance nécessaires. En effet, le mot d'origine entomologique, *Atypus*, désigne un genre de l'ordre des Aranéides, famille des Téraophoses. Le mot adjectivé, *atypique*, signifie alors « qui ne se rattache à aucun type particulier ».

sont susceptibles de jouer un rôle majeur d'information, de conseil et d'appui auprès des employeurs et par rebond, managers, pour œuvrer dans une perspective plus collective et organisationnelle.

Une évolution paradigmatique de la douance dans les organisations

La conception duale de la douance comme l'ensemble des moyens dont est doté l'individu, entre configuration personnelle et dispositions environnementales, questionne le rôle de l'environnement et, plus avant, des organisations socio-productives dans l'actualisation des potentiels individuels et collectifs. Ainsi, une organisation qui intègre la douance dans ses processus de ressources humaines ne saurait se limiter à reconnaissance d'individus dotés d'attributs remarquables, que l'on identifie comme (sur)doués : il lui appartient de doter ces individus, à l'instar de tous les autres, des moyens nécessaires à l'expression de leurs capacités et aptitudes.

C'est dans cette ambition que le médecin du travail pourrait prendre la responsabilité¹⁴ de sensibiliser les ressources humaines aux besoins de l'individu concerné :

- 1° Etablir un état des lieux de la situation de la personne par rapport au contenu, à l'organisation et aux relations interpersonnelles de travail ainsi, plus particulièrement, qu'à ses projets et aspirations professionnelles ;
- 2° Prendre conseil auprès des ressources humaines ou du manager pour envisager, le cas échéant, une adaptation du poste ou un changement de fonction vers l'expertise, le conseil ou le management de projet ;
- 3° Proposer au salarié de le recevoir, éventuellement accompagné d'un représentant du personnel, durant une réunion rassemblant le service des ressources humaines, le manager et le médecin du travail ;

¹⁴ Par ailleurs prévue par l'article R.4623-1 du code du travail : Le médecin du travail est le conseiller de l'employeur, des travailleurs, des représentants du personnel et des services sociaux, en ce qui concerne notamment l'amélioration des conditions de vie et de travail dans l'entreprise (Ministère du travail, 2016).

- 4° S'accorder avec lui sur un projet professionnel pragmatique et statuer sur les différents paramètres s'y rapportant, en proposant un accompagnement personnalisé destiné à favoriser son développement.

Cette nécessité de créer les conditions d'un optimum écologique ne découle pas uniquement d'une volonté d'agir en faveur de l'inclusion ou d'un bien-être général ; elle relève également de l'obligation posée par les textes¹⁵ d'adapter le travail à l'homme en vue de supprimer, autant que possible, les facteurs de risque psycho-sociaux à la source autrement dit dans l'organisation même du travail. Cette dimension prend tout son sens quand obligation est faite à l'employeur, au titre de l'article L.4121-2 du code du travail, de planifier la prévention en y intégrant, dans un ensemble cohérent l'organisation, les conditions de travail et les relations sociales¹⁶.

Il est alors possible de s'appuyer sur des caractéristiques de l'environnement de travail correspondant aux besoins couramment exprimées par les individus que l'on qualifie de (sur)doués :

¹⁵ La directive européenne dite « mère » du 12 juin 1989 (89/391/CEE) pose ce principal général de prévention en particulier en ce qui concerne la conception des postes de travail ainsi que le choix des méthodes de travail et de production que l'on retrouve dans la législation française directive « mère » du 12 juin 1989 (89/391/CEE). Cette disposition a été étendue dans sa portée par la loi n°2002-73 du 17 Janvier 2002 par laquelle le législateur a rappelé la nécessité d'appréhender la santé aussi bien sur le plan physique que mental.

¹⁶ Aussi, la notion de « santé » se rapproche désormais de la définition posée par l'Organisation mondiale de la santé (OMS, 1946) qui la définit comme un état de complet bien-être physique, mental et social, qui ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité.

Tableau 1

Caractéristiques de l'organisation et/ou du poste de travail

Caractéristiques de l'organisation et/ou du poste de travail	
Favorables	Défavorables
Autonomie importante y compris dans les horaires de travail, management par objectif laissant aux employés une forte autonomie procédurale.	Organisations simples et entreprises traditionnelles caractérisées par une faible division du travail social et une solidarité mécanique fondée sur la similitude.
Peu de procédures (sauf si elles sont vraiment utiles) et organisation d'équipes pluridisciplinaires fonctionnant en mode projet (modèle de l'adhocratie).	Organisation formelle fondée sur la coordination et un environnement dans lequel les procédures et les process pré-déterminent le travail à accomplir.
Innovation et flexibilité, des marges de manœuvre sont données aux employés pour leur permettre d'expérimenter et de faire preuve de créativité.	Management s'appuyant sur des pratiques de contrôle et procédant à la normalisation des conduites individuelles par leur neutralisation et leur délégitimation.
Organisation avec peu d'échelons hiérarchiques, dans laquelle les niveaux de responsabilité ne dépendent pas de la position ou de l'ancienneté.	Organisation articulée autour de nombreux échelons hiérarchiques, où la position dépend plus des diplômes et du statut que des compétences des employés.
Pouvoir et influence sont acquis grâce à l'expertise, à la loyauté et au succès (ou encore, grâce à la personnalité, l'expertise et une performance exceptionnelle).	Pouvoir et influence dépendent de l'échelon hiérarchique de chaque individu, et l'organisation promeut une culture du rôle et une culture du pouvoir.
Le développement et la prise en compte des besoins des salariés sont importants, et l'organisation promeut une culture de la tâche et une culture de la personne.	Peu d'attention est manifestée pour le développement et les besoins des employés, et la reconnaissance individuelle est absente ou insuffisante.
La critique et la confrontation des points de vue est acceptée, de la place laissée pour des conflits productifs dans une ambiance de travail respectant les individualités.	Les conflits au travail sont évités et la « dispute professionnelle » n'est ni organisée, ni encouragée par l'acceptation des points de vue divergents.

Source. Inspiré de Corten et al. (2006) et Van Geffen, 2000.

Comme le précise le code du travail¹⁷, l'évaluation et la prévention des risques professionnels, psycho-sociaux en l'espèce, doit être réalisée par « unité de travail » – notion devant être interprétée au sens large pour couvrir les situations les plus diverses conformément à la circulaire DRT n°6 du 18 avril 2002. À ce titre, la directive du 12 juin 1989 précise que

¹⁷ Selon l'article L.4121-1 du code du travail : « L'employeur prend les mesures nécessaires pour assurer la sécurité et protéger la santé physique et mentale des travailleurs. Ces mesures comprennent : 1° Des actions de prévention des risques professionnels, y compris ceux mentionnés à l'article L. 4161-1; 2° Des actions d'information et de formation ; 3° La mise en place d'une organisation et de moyens adaptés. L'employeur veille à l'adaptation de ces mesures pour tenir compte du changement des circonstances et tendre à l'amélioration des situations existantes. »

cette évaluation doit s'adapter aux risques particuliers à certains groupes de travailleurs ; étant entendu qu'il ne s'agit pas ici de risques liés à certaines activités mais de caractéristiques personnelles auxquelles le concept de douance au figuré renvoie bien.

L'Agence européenne pour la sécurité et la santé au travail (OSHA), dans un rapport produit en 2009 intitulé « Diversité de la main-d'œuvre et évaluation des risques pour que tous soient couverts », apporte ses éclairages et souligne la nécessité de réaliser des évaluations globales tenant compte de la diversité de la main-d'œuvre dans l'analyse et la gestion des risques professionnels. L'apport principal de ce rapport, qui participe au renouvellement de la culture de prévention, est de décrire pourquoi et comment l'évaluation des risques professionnels peut et doit couvrir l'ensemble du personnel.

Ce rapport sensibilise les acteurs de la santé et de la sécurité au travail sur l'importance d'évaluer non seulement tous les risques auxquels sont exposés les travailleurs, mais également, et la nuance est importante, l'exposition aux risques de tous les travailleurs. Selon ce rapport, les principes suivants doivent guider l'action de toute organisation en matière d'inclusion et de meilleure prise en compte de la diversité des employés, appréhendé non pas tellement d'un point de vue ontologique mais plutôt sous l'angle des caractéristiques qui, dans leur ensemble, participe à la singularité de chaque individu :

- 1° Faire preuve d'un engagement positif dans la prise en compte de la diversité et éviter les a priori quant aux personnes et aux risques auxquelles elles sont exposées.
- 2° Valoriser la diversité de la main-d'œuvre, qui est un avantage pour l'entreprise, et adapter le travail à la personne même du salarié et donc à ses caractéristiques.

- 3° Lutter contre les risques professionnels et agir en prévention, en considérant en amont les besoins de la main d'œuvre diverse et en agissant pour l'égalité au travail.
- 4° Appliquer les principes généraux de prévention de façon articulée et par ordre de priorité et s'appuyer, si nécessaire, sur des compétences et expertises extérieures.

Si la douance pose de façon inédite la question de l'articulation entre les individus dotés de capacités remarquables et leur environnement sous l'angle de l'actualisation de tous les potentiels de l'organisation, elle rejoint naturellement les politiques de ressources humaines dans les problématiques universelles qu'elle soulève. C'est ainsi qu'elle présente non pas tant une contrainte, mais bien l'opportunité de ressourcer ces dernières et de contribuer à l'innovation organisationnelle et managériale. Ce mouvement, qui induit une évolution culturelle et systémique, pourrait achopper celui de l'apprenance.

Une opportunité de promouvoir l'innovation et l'apprentissage permanent

Force est de constater que les organisations socio-productives peinent à offrir un cadre de travail épanouissant pour leur main d'œuvre et plus particulièrement leurs employés dits (sur)doués (Emans et al., 2017; Ganzach, 2003). Il leur appartiendrait alors de promouvoir en leur sein une culture de l'apprentissage et du développement. C'est dans cette perspective qu'il est possible de faire appel au concept dit d'« organisation apprenante »¹⁸ (Lorenz & Valeyre, 2004) afin d'encourager une approche systémique. Les caractéristiques de ce modèle organisationnel seraient de nature à garantir une plus grande salubrité

¹⁸ Ce modèle organisationnel a été révélé par l'étude de Lorenz et Valeyre (2004) sur les formes d'organisation du travail dans les pays de l'Union européenne, laquelle s'est appuyée sur les résultats produits par la 3^{ème} enquête européenne sur les conditions de travail menée en mars 2000 (Eurofound, 2001) parmi quinze États membres. S'appuyant sur une population totale de 8.081 salariés du secteur marchand principalement, elle a permis d'établir que 39 % d'entre eux évoluent au sein d'une organisation apprenante.

et une meilleure productivité (Clot & Gollac, 2014). En effet, une organisation apprenante se définit comme une organisation qui tente de développer ses ressources humaines à leur plein potentiel¹⁹. Celle-ci se distingue des organisations dites « taylorienne » ou de type « allégée », et s'appuie sur des caractéristiques tels que la culture d'apprentissage, la pensée systémique, le leadership et la vision partagée, l'autonomisation et l'apprentissage continu (Conjard & Devin, 2005).

Celle-ci se caractérise par une surreprésentation des variables d'autonomie procédurale et de contenu cognitif du travail (apprentissage dans le travail, résolution de problèmes, complexité des tâches) et, dans une moindre mesure, des variables de gestion de la qualité (autocontrôle et normes précises), et enfin par une sous-représentation des variables de contraintes de rythme, de monotonie et de répétitivité du travail. Autant de caractéristiques organisationnelles qui, de toute évidence, correspondent aux besoins des adultes doués en termes d'apprentissage et de développement. Il suffit, pour s'en convaincre, de se rapporter aux résultats de l'enquête menée par l'IHBV auprès de l'association Mensa en Hollande, laquelle a permis aux personnes interrogées d'exposer les types d'activité permettant à leurs talents d'être utilisés de la meilleure façon possible (Ronner et al., 2012). Les participants ont ainsi pu témoigner des aptitudes de l'employé dit (sur)doué pour concevoir ou faire évoluer les processus de travail, et de sa capacité à identifier exactement où se situe ou risque de survenir les dysfonctionnements au sein d'une organisation.

Il y aurait lieu de croire l'organisation apprenante permettrait de répondre à cette exigence et serait de nature à constituer l'optimum écologique nécessaire à l'actualisation des modes opératoires naturels des

¹⁹ Peter Senge (1990) définit les organisations apprenantes comme des organisations où les gens développent sans cesse leur capacité à produire les résultats qu'ils souhaitent, où des façons de penser nouvelles et expansives sont favorisées, où l'aspiration collective est libérée et où les gens apprennent continuellement à apprendre ensemble.

personnes dites (sur)douées. C'est pourtant l'inverse qui est souvent constaté, comme le démontre – par incidence – une étude de l'IHBV portant sur les conflits au travail que peuvent connaître les employés doués (Van der Waal et al., 2013). Menée auprès de 55 individus doués concernés par le sujet, l'étude conclue que ces derniers subiraient des situations conflictuelles spécifiques qui s'expliquent, tout spécialement, par la non-prise en compte par le management de leurs remarques et propositions. Ainsi, comme l'on pouvait s'y attendre, les individus interrogés dans le cadre de l'étude avaient très rapidement perçu et analysé les dysfonctionnements de l'organisation et eurent l'envie irrésistible de le faire savoir auprès du management. Leurs observations, sans aucun doute pertinentes, n'ont en toute apparence pas été exprimées de façon efficace ou l'ont été trop intensément et trop passionnément dans un cadre organisationnel probablement peu ouvert et sensibilisé au principe d'amélioration continue.

Ce constat rejoint les observations réalisées au niveau clinique qui révèle, notamment, un attachement au contenu au détriment du relationnel chez les employés qualifiés de (sur)doués (Cambon, 2006). Ainsi il peut être utile, à titre d'illustration et par souci de pragmatisme, d'évoquer les circonstances et le déroulement type de conflits résultant d'une mauvaise adéquation entre les aptitudes de ces employés dotés de capacités remarquables et les caractéristiques organisationnelles des structures qui les emploient, et ce, afin de mieux mesurer les enjeux liés à l'implémentation des principes de l'organisation apprenante :

- 1° Processus : début du conflit ;
- 2° L'employé doué porte une appréciation sur une tâche et/ou une organisation ;
- 3° L'employé communique une proposition de changement à son manager ;
- 4° La proposition est bloquée par le manager, sans justification satisfaisante ;

- 5° Une friction/irritation émerge alors entre le manager et l'employé ;
- 6° L'employé répète la proposition plusieurs fois, sans succès ;
- 7° Une escalade se crée après plusieurs prises de proposition ;
- 8° Un conflit relationnel s'amorce (froid/chaud) ;
- 9° Répercussions (dommages).

Parce que le processus d'innovation est un processus naturel (bien que parfois contrarié) et parce que les individus dotés d'attributs intellectuels remarquables ne se font pas connaître ou passent souvent inaperçus, il y a lieu de conclure à l'existence d'un important potentiel d'innovation. Une partie de la population active, de taille inconnue, posséderait une grande créativité axée sur la résolution de problèmes et l'innovation à laquelle s'ajoute la partie dite (sur)douée, en partie (re)connue et valorisée (Corten et al., 2006). Il y aurait chevauchement entre ces deux groupes : une partie considérable du groupe innovant serait douée, et vice versa. Il y a lieu d'en déduire que la refondation de la culture des organisations socio-productives dans laquelle l'innovation, la résolution de problème et l'apprentissage permanent seraient encouragés permettrait d'actualiser les potentiels de ces organisations.

Considérations finales

Dans cette étude, nous nous sommes appuyés sur une approche transdisciplinaire pour conduire notre analyse et formuler des recommandations et proposition d'actions concrètes, destinées à favoriser l'intégration des personnes dites (sur)douées – nous situant ce faisant dans un « souhaitable réalisable » selon nos pratiques professionnelles respectives. La douance est une réalité et elle a été trop longtemps niée en raison, notamment, des préoccupations légitimes de la société pour l'égalité. Perçu bien souvent comme une grâce aux accents élitistes et un privilège venant en contradiction avec les aspirations d'une démocratie

sociale axée sur le mérite et la compassion, le « don » ne bénéficie que rarement d'un contexte favorable à son développement et à son épanouissement, au détriment tant des individus que de la collectivité en général.

Ce fait social, longtemps appréhendé en France sous l'angle éducatif, questionne aujourd'hui le fonctionnement de nos organisations socio-productives sous l'angle de la santé et de la performance. En effet, une plus grande préoccupation des acteurs publics et privés participerait pourtant à l'efficacité des politiques publiques, en matière d'inclusion sociale et de croissance économique notamment. Au droit à la différence doit s'ajouter, au XXI^{ème} siècle, la valorisation de la différence et de toutes les singularités humaines. Celle-ci serait source d'efficacité et de performance car promouvoir la justice sociale et l'apprentissage continu en reconnaissant les qualités et aptitudes de chacun, l'autonomie des individus tout autant que la coopération à l'œuvre dans les collectifs de travail, est un enjeu de santé publique autant que de compétitivité économique.

Références

- Agence Européenne pour la Sécurité et la Santé au Travail (2009). Diversité de la main-d'œuvre et évaluation des risques pour que tous soient couverts. *FACTS*. <https://osha.europa.eu/fr/publications/factsheet-87-workforce-diversity-and-risk-assessment-ensuring-everyone-covered-summary/view>
- Anani, S., Gaffarel, J., Caillaud, P. & Escoffier, E. (2018, Décembre 1). Synthèse des définitions de la permaculture. *Permaculture Sans Frontières*. <https://permaculture-sans-frontieres.org/fr/synthese-definitions-permaculture>
- Apicil & Mozart Consulting (2017), Résultats de l'Indice de bien-être au travail (IBET)
- Barel, Y. & Frémeaux, S. (2013). Le management du travail, condition de réussite du management de la diversité. *Management & Avenir*, 8(8), 85-102. <https://doi.org/10.3917/mav.066.0085>

- Barel, Y. & Frémeaux, S. (2012). Le rôle des médecins du travail dans les actions de prévention primaire. *GRH*, 2(2), 69-88. <https://doi.org/10.3917/grh.122.0069>
- Bébéar C. (2004, Novembre). Des entreprises aux couleurs de la France – Minorités visibles : relever le défi de l'accès à l'emploi et de l'intégration dans l'entreprise. *Vie publique*. <https://www.vie-publique.fr/rapport/26865-des-entreprises-aux-couleurs-de-la-france-minorites-visibles-relever>
- Bereni, L. (2009). Faire de la diversité une richesse pour l'entreprise: La transformation d'une contrainte juridique en catégorie managériale. *Raisons Politiques*, 3(3), 87-105. <https://doi.org/10.3917/rai.035.0087>
- Blivet, L. (2004, Octobre). Ni quotas, ni indifférence : l'entreprise et l'égalité positive. Institut Montaigne <https://www.institutmontaigne.org/publications/ni-quotas-ni-indifference-lentreprise-et-legalite-positive>
- Bordu, E., Pérétie, M-M. & Richer, M. (2016). *La qualité de vie au travail: un levier de compétitivité. Refonder les organisations du travail*. Paris : Presses des Mines.
- Bost, C. (2011). Différence & souffrance de l'adulte surdoué. *Revue Internationale de Psychosociologie*, 41(41), 363-364. <https://doi.org/10.3917/rips.041.0363>
- Bouquet, B. (2015). L'inclusion : approche socio-sémantique. *Vie sociale*, 3(3), 15-25. <https://doi.org/10.3917/vsoc.153.0015>
- Bruna, M. & Chanlat, J. (2017). La conduite d'une politique de diversité comme processus de légitimation organisationnelle: Cadrage théorique et exemples empiriques. *Revue Internationale de Psychosociologie et de Gestion des Comportements Organisationnels*, 55(55), 205-245. <https://doi.org/10.3917/rips1.055.0205>
- Bruna, M., Montargot, N. & Peretti, J. (2017). Point de vue : les nouveaux chantiers du management de la diversité: Quelques pistes de réflexion et de recherche. *Gestion* 2000, 5(5-6), 433-462. <https://doi.org/10.3917/g2000.345.0433>
- Cambon, L. (2006). Désirabilité sociale et utilité sociale, deux dimensions de la valeur communiquée par les adjectifs de personnalité. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 3(3-4), 125-151. <https://www.cairn.info/revue-internationale-de-psychologie-sociale-2006-3-page-125.htm>

- Cappelletti, L., Khalla, S., Noguera, F., Scouarnec, A. & Voynet Fourboul, C. (2010). Toward a new trend of managing people through benevolence?. *Management & Avenir*, 6(6), 263-283. <https://doi.org/10.3917/mav.036.0263>
- Ministère de l'emploi et de la solidarité, République Française (2002, Avril 18). Circulaire N° 6 DRT du 18 avril 2002. <https://www.legifrance.gouv.fr/circulaire/id/1951>
- Clot, Y. & Gollac, M. (2014). *Le Travail peut-il devenir supportable ?*. Paris : Armand Colin.
- Republique Française. Code du travail, Obligations de l'employeur, Article L.4121-2. https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000033019913/
- Collignon, E. (2019). *La personne apprenante - Nourrir son humanité et mieux vivre dans un monde complexe*. Paris : Edifusion.
- Comité Économique et Social Européen (2013). Libérer le potentiel des enfants et des jeunes à hautes capacités intellectuelles au sein de l'Union européenne. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/ALL/?uri=CELEX%3A52012IE0963>
- Conjard, P. & Devin, B. (2005). *Formation-organisation : une démarche pour construire une organisation apprenante*. Lyon : ANACT.
- Corten, F., Nauta, N. & Ronner, S. (2006, Outubro 11). Highly intelligent and gifted employees – key to innovation?. *International HRD-conference*. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.492.3995&rep=rep1&type=pdf>
- Crouzier, M. F. & Gardou, C. (2005). Éducation inclusive: du prêt-à-porter éducatif à la culture du sur-mesure. *Nouvelle Revue de l'aIS*, 30, p. 125-132. http://chevalierjea.cc-parthenay-gatine.fr/IMG/pdf/nrais_30_gardou_crouzier_education_inclusive.pdf
- Ministère de L'éducation Nationale et de la Jeunesse (2019). Scolariser un élève à haut potentiel. Vademecum. <https://eduscol.education.fr/media/1083/download>
- Directive du Conseil (1989, Juin 12). Mesures visant à promouvoir l'amélioration de la sécurité et de la santé des travailleurs au travail, Section 1, Article 6.1.d. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:01989L0391-20081211&from=FR>

- Dutriaux, C. (2019a, Août 9). La théorie systémique, qu'est-ce que c'est ?. *La Tribune*.
<https://www.latribune.fr/opinions/tribunes/la-theorie-systemique-qu-est-ce-que-c-est-824962.html>
- Dutriaux, C. (2019b, June 4). Intégrer ceux qui n'ont pas les codes en entreprise : un équilibre délicat à trouver. *The Conversation*. <https://theconversation.com/integrer-ceux-qui-nont-pas-les-codes-en-entreprise-un-equilibre-delicat-a-trouver-118285>
- Elshof, A. (2016). *Gifted and burnout in the workplace: A mixed methods study*. Gifted Adults Foundation [IHBV]. <https://ihbv.nl/wp-content/uploads/2016/06/Onderzoek-HB-en-burnout-Akkelijjn-Elshof.pdf>
- Emans, B., Visscher E. & Nauta N. (2017). *Very smart and without work. How is that possible?* Gifted Adults Foundation [IHBV]. <https://ihbv.nl/wp-content/uploads/2017/01/20170406-Summary-of-report-Very-smart-and-without-work.pdf>
- Eurofound (2001). Enquêtes européennes sur les conditions de travail (EWCS). <https://www.eurofound.europa.eu/fr/surveys/european-working-conditions-surveys-ewcs>
- Freeman, J. (2005). Permission to Be Gifted: How Conceptions of Giftedness Can Change Lives. In R. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (pp. 80-97). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.007>
- Ganzach, Y. (2003). Intelligence, education, and facets of job satisfaction. *Work and Occupations*, 30(1), 97-122. <https://doi.org/10.1177/0730888402239328>
- Gardner, H. (2004). *Les Intelligences multiples travail*. Paris : Retz.
- Garner-Moyer, H. (2012). *Réflexions autour du concept de diversité – Eclairer pour mieux agir*. (Association Française des Managers de la Diversité, Ed.). <https://www.afmd.fr/reflexions-autour-du-concept-de-diversite-eclairer-pour-mieux-agir>
- Gollac, M., & Bodier, M. (2011). *Mesurer les facteurs psychosociaux de risque au travail pour les maîtriser*. <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/114000201.pdf>

- Gosselin M. (2005). La gestion des coûts de la santé et de la sécurité du travail en entreprise : une recension des écrits. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 7(2). <https://doi.org/10.4000/pistes.3209>
- Gourion, D. (2018). *Eloge des intelligences atypiques*. Paris : Odile Jacob.
- Guillon, M. (2019). Les enfants et adolescents intellectuellement précoces, atout ou handicap ? *Le Journal des Psychologues*, 9(9), 69-73. <https://doi.org/10.3917/jdp.371.0069>
- Institut National de la Statistique et des Études Économiques (2019). *Définition économique des entreprises: une nouvelle vision du tissu productif français*. <https://www.insee.fr/fr/information/4226820>
- Jacobsen, M. (1999). *The Gifted Adult: A Revolutionary Guide for Liberating Everyday Genius* [insérer tradução do título do livro]. New York : Ballantine Books.
- Junter, A. & Sénac, R. (2010). La diversité : sans droit ni obligation. *Revue de l'OFCE*, 3(3), 167-195. <https://doi.org/10.3917/reof.114.0167>
- Larousse (2021). *Larousse de poche 2021*. Paris : Larousse.
- Lautrey, J. (2005) Le QI : concept mal compris ou concept dépassé? *ANAE*, 17,146-149. http://jacques.lautrey.com/docs/pdf1_Pour_l_abandon_du_QI.pdf
- Loi n° 2002-73 du 17 janvier 2002 de modernisation sociale (2002). République Française. <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000408905/>
- Loi n° 2011-867 du 20 juillet 2011 relative à l'organisation de la médecine du travail (2011). République Française. <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000024389212/>
- Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la république (2013). Ministère de L'Éducation Nationale. <https://www.education.gouv.fr/loi-ndeg2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-5618>

Loi n° 2015-994 du 17 août 2015 relative au dialogue social et à l'emploi (2015). République Française. <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000031046061/>

Loi n° 2016-1088 du 8 août 2016 relative au travail, à la modernisation du dialogue social et à la sécurisation des parcours professionnels (2016). République Française. <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000032983213/>

Lorenz, E. & Valeyre, A. (2004). Les formes d'organisation du travail dans les pays de l'Union Européenne, Centre d'étude et d'emploi (Report No. 32). Centre D'Etudes de L'Emploi. https://www.cite-sciences.fr/fileadmin/fileadmin_CSI/fichiers/ressources-en-ligne/bibliotheque-numerique/_images/Dossiers-doc/souffrance-et_plaisir/Formes_organisation-travail-pays-europeens2004.pdf

Méhaignerie, L. & Sabeg, Y. (2004). Les oubliés de l'égalité des chances. *Institut Montaigne*. <https://www.ozp.fr/IMG/pdf/institutmontaigne.pdf>

Ministère du Travail (2006, Octobre 12). Accord national interprofessionnel sur la diversité dans l'entreprise. https://www.gouvernement.fr/sites/default/files/contenu/piece-jointe/2014/09/accord_national_interprofessionnel_du_12_octobre_2006_-_diversite_dans_lentreprise.pdf

Ministère du Travail (2013, Juin 19). Accord national interprofessionnel sur la qualité de vie au travail. <https://www.anact.fr/file/3915/download?token=EvgSLfUH>

Ministère du Travail (2016, Décembre 27). Décret n° 2016-1908 du 27 décembre 2016 relatif à la modernisation de la médecine du travail. <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000033723789>

Mouillot, P., Drillon, D. & Beylounh, C. (2018) Défis du HQI et richesse de la diversité intellectuelle. *Management et Sciences Sociales*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02123542/document>

Mouillot, P. & Drillon, D. (2017). Risque et sérendipité du recrutement : de l'intérêt de la détection des HQI dans l'embauche des nouveaux managers. *Marché et organisations*, 29(2), 83-98. <https://doi.org/10.3917/maorg.029.0083>

- Organização Mundial da Saúde (1946, Juin-Juillet). Préambule à la Constitution de l'Organisation mondiale de la Santé. https://www.who.int/governance/eb/who_constitution_fr.pdf
- Pérez L., Domínguez P., Alfaro E. (2002) Rapport sur le séminaire : « Situation actuelle des femmes (sur)douées dans la société »
- Ministère du Travail, de l'Emploi, de la Formation professionnelle et du Dialogue social (2016). Plan santé au travail 2016 - 2020. <https://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/pst3.pdf>
- Richez, Y. (2016). *Stratégie d'actualisation des potentiels. Entre la mètis grecque et le che chinois* [Thèse de doctorat, Université Paris 7].
- Richez, Y. (2017). *Détection et développement des talents en entreprise*. London : ISTE.
- Ronner, S., Nauta, N. & Brasseur D. (2012). *Recommendations based on research project "Good supervisors for gifted employees"*. Gifted Adults Foundation [IHBV]. https://ihbv.nl/wp-content/uploads/2014/04/120714-Recommendations_managing_gifted_employees_ENG.pdf
- Rose, T. (2016). *The End of Average: How We Succeed in a World That Values Sameness* [insérer traduction do título do livro]. California : HaperOne.
- Secrétariat D'État Chargé des Personnes Handicapées (2018). *Stratégie nationale pour l'autisme au sein des troubles du neuro-développement*. https://handicap.gouv.fr/IMG/pdf/strategie_nationale_autisme_2018.pdf
- Senge, P. (1990). *La cinquième discipline: Levier des organisations apprenantes* (1 Ed.). Paris : Eyrolles.
- Strenze, T. (2015). *Intelligence and socioeconomic success: A study of correlations, causes and consequences* [Doctoral thesis, Institute of Social Studies, University of Tartu]. DSpace at University of Tartu. http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/47823/strenze_tarmo.pdf
- Terrassier, J. C. (1999). *Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante*. Montrouge : ESF.

- Van der Waal, I., Nauta, N. & Lindhout, R. (2013). Labour Disputes of Gifted Employees. *Gifted and Talented International*, 28(1-2), 163-172. <https://doi.org/10.1080/15332276.2013.11678411>
- Versini, D. (2004, Décembre 1). Rapport sur la diversité dans la fonction publique. *Vie publique*. <https://www.vie-publique.fr/rapport/27057-rapport-sur-la-diversite-dans-la-fonction-publique>
- Vos, D., Dalstra, L., Nixdorf, N. & Post, Z. (2016). *Highlighting the bright side*. Gifted Adults Foundation [IHBV]. <https://ihbv.nl/wp-content/uploads/2016/09/Using-the-positive-side-of-work-conflicts-FINAL-REPORT-2016.pdf>

Gerenciando a superdotação para promover inovação nas organizações

Yann-Gaël Jaffré

Laurence Dulon

Cécile Dutriaux

Steven Verbeek

Tradução de Eliana dos Santos Alves Nogueira

O problema das chamadas crianças ‘precoces’ na escola levou muito tempo para surgir e ser levado em conta pelo Ministério da Educação Nacional da França. Desde então, essas crianças se tornaram adultas e muitas delas entraram - ou tentaram entrar - no mercado de trabalho. A grande maioria dessas antigas crianças precoces, que são objeto de diversos e variados nomes - adultos ‘superdotados’ (*surdoués*) ou ‘dotados’ (*doués*), ‘altos quocientes/potenciais intelectuais’ (*hauts quotients/potentiels intellectuels* - HQI/HPI), chegando ao termo ‘zebras’^{1,2} - sua denominação mais popular na França hoje - estão agora engajados em uma atividade profissional também conhecida como ‘trabalho’. De fato, geralmente, uma pessoa com atributos intelectuais notáveis revelados pelas ciências da psicometria e neurologia, cujas carreiras pessoais e profissionais ocorrem sem dificuldade significativa, desenvolve e expressa suas habilidades independentemente de sua profissão. E são todas essas pessoas que trabalham em ocupações ‘ordinárias’ (Gauvrit,

¹ Na França, a questão das crianças com habilidades intelectuais que estão além do comum (estudantes de alto potencial - *élèves à haut potentiel* - EHPs, desde 2019) surgiu de forma estruturada e particular durante a década de 1970 (Terrassier, 1999). Em abril de 2019, a direction générale de l'enseignement scolaire - (DGESCO) publicou um novo Vademecum no qual Jean-Marc Huart, diretor geral de educação escolar, relembra os princípios: "A Escola deve acomodar todos os alunos, sem distinção. Para que esta escola se torne totalmente inclusiva, estamos comprometidos em desenvolvê-la, para que todos os alunos de alto potencial possam se desenvolver e prosperar lá." (N.T. tradução livre) (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2019 p.1).

² Na edição de 2021 do dicionário Larousse, a definição da palavra 'zebra' foi ampliada para: "zebra n.m. psychol". Uma pessoa (criança, especialmente) que é superdotada. Este termo foi proposto pela psicóloga Jeanne Siaud-Facchin a fim de superar as representações, consideradas incômodas, anexadas aos termos 'criança superdotada, de altas habilidades ou precoce' (Larousse, 2021).

2014) e ‘atuais’, sejam elas funcionárias de uma empresa privada - entre duas posições às vezes - ou funcionários públicos, que nos preocupam³.

No capítulo intitulado "Compreendendo a superdotação para melhor entendê-la no ambiente de trabalho", esclarecemos o significado do termo *douance* que, em francês, na lacuna epistemológica que ele apresenta, pode ser compreendido de duas formas. Por um lado, em seu significado atual e corrente, figurativamente, o termo se relaciona com os atributos - intelectuais em particular - que se reconhece ao indivíduo descrito como (super)dotado. Por outro lado, em seu sentido correto, próprio, se relaciona com os arranjos feitos pelo ambiente para permitir a expressão do *modus operandi* natural do indivíduo, qualquer que seja (Richez, 2017) e, portanto, a singularidade de cada um. Excluimos, portanto, as profissões liberais do nosso campo de estudo, pois é de fato esclarecedora a noção de gestão desses indivíduos que está no centro do nosso ponto. É, de fato, ainda muito pouco conhecido - e muitas vezes incompreensível para aqueles que não estão cientes do assunto - que ter atributos particulares ou mesmo uma inteligência singular pode não só ser um ativo, mas também levar a grandes dificuldades que hoje são descritas como ‘riscos psicossociais’^{4 5}.

Por muito tempo, quando se utilizou o termo ‘psico’, era para significar que a questão fazia referência exclusivamente ao indivíduo, em razão de seu perfil ou personalidade. Hoje, porém, essa posição não é mais insustentável, pois não leva em conta fatores ambientais, que atuam como

³ É uma unidade organizacional que produz bens e serviços com grau de autonomia de tomada de decisão, especialmente para a alocação de seus recursos diários (Institut National de la Statistique et des Études Économiques [INSEE], 2019).

⁴ Um paralelo sobre este assunto, com todas as precauções a serem tomadas, pode ser feito com as crianças (Guillon, 2019).

⁵ Os riscos psicossociais são definidos como um risco para a saúde física e mental dos trabalhadores. Suas causas devem ser buscadas tanto nas condições de emprego, fatores relacionados à organização do trabalho e às relações de trabalho (Gollac & Bodier, 2011).

determinantes para além das características pessoais dos indivíduos. Sem excluir a responsabilidade individual e da sociedade - para o mundo do trabalho - aquela das chamadas organizações 'socioprodutivas' (entendidas como organizações sociais, produtoras de bens e serviços) é, ou deve ser, parte dessa situação. Porque não diz respeito a tratar um indivíduo de modo diferente, mas de analisar globalmente a situação e as interações que este estabelece no contexto da gestão sistêmica. Mesmo que essa visão tenda a progredir, as políticas públicas (N.T. na França) ainda são tímidas para possibilitar que sejam tomadas medidas adequadas. Mas a sociedade como um todo está avançando e há uma tendência local para reconhecer e aceitar todas as singularidades humanas.

Incorporar a superdotação em políticas de recursos humanos para revitalizar abordagens e consolidar metas

A superdotação é frequentemente percebida como um assunto elitista relacionado a alguns 'poucos felizes' que manteriam uma visão narcisista do 'Ser', prejudicial a um certo 'viver junto'. No entanto, tanto as políticas públicas europeias quanto as francesas procurariam assegurar o seu reconhecimento, na medida em que põem em evidência questões reais de inclusão, qualidade de vida no trabalho e prevenção de riscos psicossociais. Dessa forma, permitiria a valorização, de forma mais geral, de todas as singularidades humanas e a atualização das potencialidades das organizações socioprodutivas.

Uma questão econômica e social destacada pela União Europeia

Neste nascente século XXI, unindo-se à lógica dos sistemas planetários de interconexões orgânicas e independência e, mais pragmaticamente, sob a injunção das normas europeias, a França adotou um novo marco jurídico-institucional para combater a discriminação,

especialmente no mercado de trabalho (Bereni, 2009). A superdotação – entendida como a ideia de uma configuração pessoal específica, revelada pelo quociente intelectual (QI) e inclusive por ressonância magnética (RM) – é uma situação que coloca dificuldade nessa lógica global de luta. Em verdade, ela não é reconhecida como parte de uma lógica discriminatória, o fato originador da gestão da diversidade, embora seja fonte de dificuldades tão específicas como as apresentadas pelo estudo mencionado na introdução. Encontrar o ângulo certo para compreendê-lo é, portanto, delicado, especialmente na França, a nação que se baseia em um princípio da igualdade, onde é quase impossível conceber que um indivíduo possa reivindicar ser diferente e uma diferença que seria percebida como quantitativamente – este é o caso se correlacionado positiva e exclusivamente a inteligência com a medida do quociente de inteligência (QI) – intelectualmente superior à maioria dos outros indivíduos.

No entanto, uma abertura interessante veio da Europa. De fato, em 2013, o Comitê Econômico e Social Europeu (CESE) emitiu um parecer sobre questões sociais relacionadas ao emprego de pessoas superdotadas intitulado "Liberar o potencial de crianças e jovens com altas habilidades intelectuais na União Europeia" (N. T. tradução livre) (Comité Économique et Social Européen, 2013). Este parecer é voltado às pessoas conhecidas como tendo 'altas habilidades' e com uma evolução notável, dedicando-lhes um conceito de inteligência que agora não se limita à referência constituída pelo QI⁶, para abranger todas as facetas de superdotação (Lautrey, 2005); facetas que uma definição existencial ou mesmo uma abordagem por meio de métodos operacionais naturais permitiria melhor compreensão.

⁶ Desde a descoberta das múltiplas inteligências de Howard Garner, não podemos mais estar satisfeitos com uma abordagem quantitativa reduzida apenas ao QI, mas uma dimensão qualitativa também deve ser levada em conta (Gardner, 2004).

O parecer do CESE afirma que:

3.3.8 Liberar o potencial de todos os jovens da União Europeia e, em particular, daqueles que são dotados não é a única responsabilidade do mundo da educação. É igualmente importante implementar uma política econômica e social que permita ofertar a estas pessoas, desde a mais tenra idade, empregos e perspectivas que aproveitem seus dons. Neste caso, a Europa tem uma missão crucial, que é prevenir e impedir o êxodo das pessoas mais talentosas, partindo em busca de outros lugares do planeta onde suas habilidades possam ser empregadas Comité Économique et Social Européen, 2013, p. 9).

Assim, cabe aos Estados-Membros da União Europeia promover o desenvolvimento do ‘dom’, mesmo quando não é aparente ou não corresponde às representações comuns que a sociedade pode ter dele. Esta questão, com dimensões econômicas e sociais (Mouillot et al., 2018), envolve o cuidado e o apoio das chamadas pessoas (super)dotadas depois de terem, naturalmente, feito sua identificação (Mouillot & Drillon, 2017) com o objetivo de promover o desenvolvimento de suas habilidades e a atualização de seus *modi operandi* naturais. Embora o CESE reconheça que, no contexto das atividades escolares e acadêmicas, tais habilidades geralmente se traduzem em bons resultados (Strenze, 2015), observa, no entanto, uma propensão para as dificuldades acadêmicas entre alguns alunos. Assim, como afirma o Comitê, tais atributos não devem ser considerados como dados estáticos de valor em si, mas como ingredientes de um potencial que, para que seja realizado, deve ser detectado, reconhecido e valorizado; caso contrário, esse potencial - virtual, uma vez que depende de configurações individuais e disposições ambientais - pode ser ‘perdido’ para a sociedade.

É nessa perspectiva que o CESE afirma que a formação de todos os cidadãos está se tornando um recurso essencial para o futuro da União

Europeia (Comité Économique et Social Européen, 2013). Isso inclui identificar as chamadas pessoas de ‘altas habilidades’ o mais rapidamente possível, a fim de melhorar os esforços educacionais para elas, seja com treinamento inicial, desenvolvimento ou formação profissional ‘ao longo da vida’. De fato, os atributos especificamente reconhecidos pelas chamadas pessoas (super)dotadas envolvem combinações de métodos operacionais naturais que devem ser atualizados dentro de um ‘ótimo ecológico’ (Richez, 2016) adaptado - o que implica que, para a superdotação no sentido figurado referente às ditas habilidades a serem expressas, também é necessário compreender a superdotação no sentido adequado e correto, ou seja, todos os arranjos feitos no ambiente levando em consideração as configurações individuais. Esse parecer traz, portanto, dez recomendações voltadas para a educação e a aprendizagem, algumas das quais se relacionam com políticas de inclusão social e integração do emprego (Comité Économique et Social Européen, 2013, pp. 1,3):

- 1.2 [...] fortalecer o emprego e a empregabilidade na União Europeia e, em um contexto de crise econômica, [...] valorizar ainda mais o conhecimento especializado e evitar o êxodo de pessoas de altas habilidades para outras partes do mundo.
- 1.4 [...] apoiar a aprendizagem e a educação ao longo da vida, levando em conta que o potencial intelectual de uma pessoa não é estático e que experimenta mudanças específicas em cada fase da vida.
- 1.6 [...] identificar, nos próprios lugares onde atuam, os trabalhadores, especialmente os jovens, que possuem a capacidade e o desejo de desenvolver suas faculdades intelectuais e contribuir para a inovação, e que devem ter a oportunidade de continuar sua formação em um ambiente alinhado com suas ambições e interesses. (N.T. tradução livre)

Ao trazer isto, o CESE faz uma ligação direta entre essas recomendações e a implementação do programa Europa 2020 - Estratégia

para o Crescimento Inteligente, Sustentável e Inclusivo que, entre suas três principais prioridades, inclui a busca de "crescimento inteligente para o desenvolvimento de uma economia baseada no conhecimento e na inovação" (Comité Économique et Social Européen, 2013, p. 3) - uma ambição na qual as chamadas pessoas superdotadas devem poder participar, se lhes for dada a oportunidade, aproveitando os arranjos organizacionais e gerenciais, equipando-os com o potencial de atualizar seu *modus operandi* natural. Em particular, o CESE salienta o desafio de identificar, reconhecer e valorizar essas altas habilidades. Pois - nas palavras do próprio CESE - se as pessoas com tais atributos estão presentes em todas as categorias e estratos da sociedade, independentemente do sexo ou condição social, deve-se ressaltar, no entanto, que, na prática, os processos de identificação são geralmente afetados por dois fenômenos que devem ser levados em consideração (Comité Économique et Social Européen, 2013, p. 5):

- Indivíduos de altas habilidades são mais frequentemente identificados nos estratos sociais médios e altos porque as famílias associadas a eles, mais conhecedoras do tema, estão mais preparadas para exercer uma influência mais estimulante no ambiente cotidiano desses indivíduos. Por outro lado, identificar indivíduos de alta capacidade em ambientes sociais desfavorecidos parece ser mais complexo;
- Embora indivíduos de altas habilidades mostrem uma tendência generalizada de favorecer a discrição e o anonimato, deve-se notar que essas habilidades são mais frequentemente detectadas em homens do que em mulheres. Isso se deve a fatores culturais e psicoevolutivos que mostram que meninas e mulheres com altas habilidades são mais propensas a permanecer anônimas.

O Comitê Econômico e Social Europeu baseia-se no trabalho de Joan Freeman, que ilustra os efeitos muitas vezes graves das influências sociais sobre as oportunidades de desenvolvimento do chamado potencial 'de alto

nível' e sua promoção ao longo da vida (Freeman, 2005). Assim, o contexto social em que o indivíduo evolui pesa na identificação até mesmo das altas habilidades, sendo o termo (super)dotado um adjetivo, uma descrição, cujo reconhecimento depende de comparações e avaliações do meio ambiente. Em relação às desigualdades de sexo ou gênero, o Comitê refere-se ao programa de enriquecimento educacional para alunos de altas habilidades na comunidade de Madri, na Espanha, que registrou entre 1999 e 2012 uma participação, pouco variável, de 70% de alunos e 30% de alunas. Ele cita, sobre o mesmo tema, o relatório do seminário: "Situação atual das mulheres (super)dotadas na sociedade" (N.T. tradução livre) (Pérez et al., 2002) que destaca as dificuldades enfrentadas na sociedade pelas mulheres superdotadas, especialmente dependendo da consideração social dada às mulheres e da negligência que elas podem ter sofrido em questões educacionais.

Embora seja necessário referir-se ao trabalho do CESE para a adoção de diretrizes específicas para as pessoas e, no que nos diz respeito, aos chamados (super)dotados em matéria de condição de emprego e trabalho (referindo-se, neste caso, mais ao desenvolvimento profissional dos indivíduos), é possível na França vincular essas ambições aos objetivos perseguidos pelo Acordo Nacional Interprofissional de 19 de junho de 2013 (Ministère du Travail, 2013) sobre a melhoria da qualidade de vida no trabalho, o que poderia dar corpo à ideia de superdotação em seus vários significados.

Uma questão de qualidade de vida no trabalho, diversidade e inclusão

O acordo de 19 de junho de 2013 sobre a melhoria da qualidade de vida no trabalho afirma em seu preâmbulo que o desempenho de uma empresa se baseia tanto em relações coletivas construtivas quanto em uma atenção genuína aos funcionários como indivíduos. Convém, desde já,

sublinhar uma das principais contribuições deste acordo que, pela primeira vez, estabelece uma diretriz que coloca em pé de igualdade as pessoas e as instituições representativas dos empregados. Enquanto estas últimas representam a defesa dos direitos e interesses do coletivo (o estatuto), as primeiras devem ser reconhecidos como tais, e serem capazes de se expressar e realizar-se de modo adequado. Com base nisso, o acordo especifica no Título II - Artigo 1º que a promoção da qualidade de vida no trabalho inclui:

- Incentivar todas as iniciativas que contribuam para o bem-estar no trabalho e desenvolvimento de habilidades e desenvolvimento profissional;
- Que o trabalho faz parte do desenvolvimento físico, psíquico e intelectual dos indivíduos, e que todos devem encontrar seu lugar no trabalho;
- Promover um diálogo social de qualidade, que permita estabelecer boas relações sociais e de trabalho;
- Contribuir para colocar de lado qualquer impacto patogênico dos métodos de planejamento (e organização) do trabalho.

Este acordo e a Lei 2015-994 de 17 de agosto de 2015 levaram as empresas a firmarem acordos sobre qualidade de vida no trabalho. Trata-se, como princípio jurídico e gerencial, de tratar de muitos assuntos complexos a serem compreendidos, e sobre os quais há pesadas questões de negociação. Esses acordos muitas vezes incluem relações de trabalho e desenvolvimento profissional contínuo, mas também a prevenção de riscos psicossociais e o estabelecimento de uma organização adequada. A aposta hoje é alta, pois tal abordagem contribui para o desenvolvimento da atratividade e da lealdade dos funcionários, para a melhoria da criatividade, do compromisso e da motivação profissional (Bordu et al., 2016). Este objeto de negociação agora incorpora ou é adicionado àqueles, mais antigos, estabelecidos como parte do Acordo Nacional

Interprofissional de Diversidade de 12 de Outubro de 2006 (Ministère du Travail, 2006), que promove a ‘gestão da diversidade’ - conceito nascido do movimento pelos direitos civis nos Estados Unidos - que consiste em valorizar a representação de diferentes grupos de indivíduos de acordo com suas características sociodemográficas e extrair valor agregado e desempenho econômico dessas diferenças (Bruna & Chanlat, 2017). Os benefícios esperados de uma política de promoção da diversidade são de três tipos: humanos, comerciais e financeiros (Garner-Moyer, 2012). A disseminação desse conceito baseou-se, notadamente, em relatórios que visam promover a diversidade dentro das empresas, complementarmente ao combate à discriminação (Bébéar, 2004; Blivet, 2004; Méhaignerie & Sabeg, 2004; Versini, 2004).

A este respeito, fica claro que a diferença cognitiva ou o reconhecimento de ‘inteligências atípicas’ (Gourion, 2018) é muito pouco apreendido, por enquanto, por organizações socioprodutivas mais do que pelas próprias instituições... se não do ponto de vista da deficiência entendida como a alteração das faculdades mentais, como demonstrado de forma significativa pelo 4º Plano de Autismo na França (Secrétariat D’État Chargé des Personnes Handicapées, 2018). No entanto, essa abordagem não está mais alinhada com o estado do conhecimento e dos últimos desenvolvimentos sociais. Além disso, enquanto se aguarda a sensibilização do legislador, os parceiros têm todo o interesse em promover, através das ferramentas do diálogo social, a abertura, a aceitação e consideração da superdotação dentro das organizações... mas não de forma exclusiva.

Trata-se, de fato, de se posicionar para além da gestão da diversidade, cujos princípios fundadores não podem mascarar uma dimensão compartimentalizadora que remete os indivíduos a categorias sociais, físicas e mentais, quando não médicas. Esta abordagem, de fato, limita a

complexidade inerente a cada pessoa, marcada pela singularidade e, portanto, ao seu desenvolvimento pessoal e às suas competências utilizáveis pela empresa. Uma nova abordagem gerencial poderia ser desejável para todos e, portanto, para indivíduos qualificados como (super)dotados. Assim, uma solução pragmática para esse paradoxo de ‘diferença’ e ‘gestão’ pode simplesmente ser encontrada nesse novo conceito de gestão da inclusão.

Este novo ângulo de tratamento da questão já está presente nos Estados Unidos, mas ainda balbucia na Europa, e é quase inexistente na França, principalmente pelas razões culturais acima mencionadas. No entanto, pode-se facilmente traçar um paralelo com a chamada escola inclusiva⁷, que está caminhando na França em direção a uma mudança de modelos e métodos e, portanto, de quadro de referência. Assim, no campo da educação, "a transformação que ela implica, ou seja, passar de uma escola *prêt-à-porter* para uma cultura de ‘alfaiataria sob medida’, está subjacente a uma verdadeira ruptura das práticas" (Crouzier & Gardou, 2005 p. 125; Bouquet, 2015). Da mesma forma, dentro do mundo do trabalho, levar em consideração as capacidades e aptidões próprias do indivíduo, sem torná-lo membro de uma nova categoria - reconhecidamente prática, mas limitante - poderia ser uma resposta aos desafios colocados pela superdotação para a qualidade de vida no trabalho.

Essa quebra nas práticas que induz à promoção de um modelo inclusivo junta-se à preocupação expressa em nosso capítulo anterior que consiste - por meio da semântica - de entender o conceito de *douance* do ponto de vista das dotações a que a pessoa provavelmente será submetida

⁷ A escola inclusiva tem como objetivo garantir uma educação de qualidade para todos os alunos desde o jardim de infância até o ensino médio, levando em conta sua singularidade e necessidades educacionais especiais segundo a Lei sobre a refundação da escola de 8 de julho de 2013, Ministério da Educação Nacional. Pela primeira vez, não estamos falando apenas de deficiência.

através de sua configuração pessoal, por um lado, e as disposições ambientais, por outro... colocando o desafio de um ‘ótimo ecológico’ mencionado anteriormente, útil para atualizar o potencial da organização. Esta questão representa, em particular, mas não exclusivamente, uma questão de transformação gerencial. Assim, os resultados de uma pesquisa do IHBV realizada entre 129 membros da associação Mensa na Holanda (Ronner et al., 2012) nos permitem esboçar o que provavelmente seria o perfil do tipo ‘bom gerente’.

De acordo com esta pesquisa, este gestor seria aquele cujo comportamento atenderia às necessidades de seus subordinados, incluindo aqueles identificados como (super)dotados, visando ao seu desenvolvimento profissional – com a condição, é claro, de colocá-los no duplo contexto de outras características do indivíduo em questão e do ambiente profissional global, alcançando assim uma verdadeira abordagem sistêmica (Dutriaux, 2019a) que a nossa sociedade atual, marcada pela complexidade, não pode mais ignorar.

Assim, este ‘gerente inclusivo ideal’ teria as seguintes características:

- Demonstra empatia, habilidades interpessoais e certa ética: acessível, aberto e honesto, mostra interesse em seus empregados;
- Acolhe e reconhece a singularidade de seu colaborador, demonstra flexibilidade e não se enquadra nas práticas de controle;
- Cria um clima social no qual os colaboradores prosperam: facilita, motiva, delega, compartilha o sucesso e dá confiança aos seus empregados;
- Proporciona um ambiente estruturado e objetivos específicos, respeitando tanto a necessidade de autonomia do colaborador quanto os interesses da organização;
- Tem *expertise* que lhe permite dar *feedback* preciso e construtivo aos seus empregados, sem se sentir ameaçado por eles.

É interessante observar, a partir dos resultados desta pesquisa sobre a melhor forma de usar os talentos⁸ do chamado empregado (super)dotado, que as expectativas não se expressam a partir de uma perspectiva de identidade e reivindicação, mas, de fato, estão mais para um reconhecimento de seu caráter único e singular. Assim, as limitações que enfrentamos vêm, talvez, do fato de que atualmente as organizações socioprodutivas só estão pensando em termos de ‘diversidade’ quando provavelmente devemos pensar em termos de ‘inclusão’ de todas as singularidades humanas.

Porque quando pensamos em ‘diversidade’ pensamos em categorias - por gênero, nacionalidade, orientação sexual etc. Considerando que, se pensássemos em termos de ‘inclusão’, pensaríamos em termos de indivíduos, não como tendo as características do grupo ao qual está ligado, mas, simplesmente como uma pessoa diferente e, de fato, única e singular. No caso da superdotação, entendida como a dotação de atributos intelectuais notáveis, nota-se uma série de traços característicos, mas que não constituem, por si só, a definição completa do indivíduo em causa. Este é, portanto, um elemento a ser levado em conta para a organização, em uma ideia de permacultura⁹, mas sem reduzir um indivíduo a este ângulo.

Como sugerem os objetivos do acordo de 19 de junho de 2013, a fronteira está se revelando permeável entre o que se enquadraria no campo da qualidade de vida no trabalho e o que pertenceria ao dos riscos ocupacionais... psicossociais, em particular. Assim, as questões de

⁸ A palavra talento, diz Richez (2017) não pode ser combinada com o conceito de personalidade. Não é possível elevar uma palavra sequestrada por uma parábola evangélica ao posto de realidade objetiva. Portanto, não se define uma palavra em relação a si mesma, mas a partir do resultado observável que produz.

⁹ A permacultura é um conceito sistêmico e global que visa criar ecossistemas. A inspiração vem da natureza e como ela funciona, que também é chamado de biomimetismo ou ecomimetismo, e da tradição (Anani et al., 2018). A permacultura leva em conta a biodiversidade de cada sistema.

diversidade e inclusão, reconhecimento e participação de todas as singularidades humanas, unem-se à necessidade de atuar na prevenção dentro de um quadro sistêmico. Portanto, cabe às organizações socioprodutivas levar em conta essa exigência não só convencional, mas regulatória.

Uma nova alavanca para prevenir riscos psicossociais no local de trabalho

Devido às suas necessidades e aspirações específicas e indiscutivelmente mais intensas (Bost, 2011), dadas as ‘características comportamentais’ das quais pessoas com atributos intelectuais notáveis se distinguem das pessoas com um QI denominado ‘médio’ (Jacobsen, 1999), as chamadas pessoas (super)dotadas estão particularmente expostas a riscos psicossociais (Elshof, 2016; Ronner et al., 2012; Van der Waal et al., 2013; Vos et al., 2016) - tipologia de riscos na interface entre o indivíduo e sua situação de trabalho cuja gestão é um dos desafios nacionais de saúde ocupacional, conforme definido pelo Plano de Saúde Ocupacional (*PST – Plan santé au travail*) do Ministério do Trabalho da França. Este plano, cuja terceira versão refere-se ao período de 2016 a 2020, assenta-se sobre diversos eixos, incluindo o desenvolvimento de uma cultura de prevenção que prioriza a prevenção primária, em termos de prevenção dos chamados riscos ‘organizacionais’, mas também de melhorar a qualidade de vida no trabalho. Este segundo eixo transversal nos permite abordar a questão da retenção no emprego e a prevenção do deslocamento ocupacional com vistas à conciliação do bem-estar no trabalho e no desempenho.

Em termos de riscos organizacionais, é possível aproveitar o relatório coordenado por Michel Gollac, sociólogo do trabalho, que propõe uma síntese da literatura internacional existente (Gollac & Bodier, 2011). Este relatório, escrito por um colégio de especialistas de diferentes disciplinas (ergonomia, medicina e psicologia ocupacional, economia etc.),

estabeleceu seis tipos de fatores de risco psicossociais no trabalho adotados pelo Instituto Nacional de Pesquisa Científica (*INRS – Institut National pour la Recherche Scientifique*):

- 1° A intensidade do trabalho e do tempo de trabalho, medida que abrange os conceitos de ‘demanda psicológica’ e ‘esforço’;
- 2° Demandas emocionais, vinculadas à necessidade de controlar e moldar as próprias emoções, a fim de controlar e moldar as sentidas pelos outros;
- 3° Autonomia no trabalho, que se refere à possibilidade de o trabalhador ser ator de seu trabalho, na sua participação na produção de riqueza;
- 4° A má qualidade das relações sociais, seja as relações entre os trabalhadores e entre eles e a organização (integração, justiça e reconhecimento);
- 5° Sofrimento ético, sentido por uma pessoa que é solicitada a agir em oposição aos seus valores profissionais, sociais ou pessoais;
- 6° A insegurança da situação de trabalho, ou seja, a insegurança socioeconômica e o risco de mudanças não controláveis nas tarefas e nas condições de trabalho.

Assim, e a título de exemplo, os resultados da pesquisa do IHBV realizada entre membros da Associação Mensa na Holanda (Ronner et al., 2012) permitiram destacar a exposição muito particular de adultos superdotados aos riscos psicossociais para apoio, é claro, aos estudos de caso neste material. Vários dos fatores expostos acima são de fato identificados em circunstâncias em que a superdotação desempenha um papel decisivo e cuja intensidade, portanto, parece ser específica para os empregados que são descritos como (super)dotados:

- Um tal empregado tende a assumir mais tarefas do que as previstas em seu contrato de trabalho, o que pode expô-lo ao excesso de trabalho ou até mesmo ao *burnout*. Essas tarefas nem sempre estão relacionadas ao trabalho em si, mas podem ser seu corolário (representação de pessoal, atividades sociais e culturais, etc.);

- Devido ao seu modo de operação muitas vezes divergir do 'padrão' ele pode levar a um mal-entendido entre colegas de trabalho que nem sempre conseguem segui-lo em seu raciocínio. A equipe provavelmente irá intimidá-lo, abusar socialmente dele ou mesmo submetê-lo a assédio moral;
- No local de trabalho, a chamada pessoa (super)dotada atribui especial importância a certos valores, como integridade, honestidade, confiabilidade e equidade. No entanto, se esses valores não forem compartilhados pela organização, pode resultar em sofrimento ético ou até mesmo conflito cognitivo se o indivíduo for forçado a agir contra seus valores;
- A sensação de não ter controle sobre as coisas, de não ser compreendido ou de não ser acreditado por aqueles ao seu redor, também pode ter um impacto no estado psíquico de tal colaborador. Essa situação pode levar a *burnout*, depressão ou conflito de relacionamento no trabalho.

Vale lembrar que uma organização 'saudável' não pode ser avaliada apenas por seus resultados financeiros, mas em termos de desempenho geral, fonte de eficiência econômica a médio e longo prazo, o que requer a consideração das aspirações dos colaboradores, das necessidades dos clientes, da opinião pública, do respeito às parcerias e dos compromissos institucionais. Segundo Henri Ford, as duas coisas mais importantes não aparecem no balanço da empresa: sua reputação e seus homens. Esta citação deve ser levada em conta na medida em que a ausência ou inadequação de considerar estes dois elementos é, às vezes, de forma defasada, economicamente perceptível ou mesmo mensurável (Apicil & Mozart Consulting, 2017). Não há dúvida de que o valor da implementação de medidas para promover a saúde ocupacional é inconfundível quando se considera que o mau estado de saúde dos colaboradores é um fator nos custos diretos e indiretos ou 'ocultos' (Gosselin, 2005):

- Perda de produtividade dos empregados;
- Custo do absenteísmo e do presenteísmo;
- Erros e avarias na produção;

- Indenização para trabalhadores vítimas de acidentes de trabalho e doenças ocupacionais;
- Tempo desperdiçado pelo empregado e outros trabalhadores;
- Período de aprendizagem do trabalhador substituto;
- Perda de produtividade do trabalhador que retorna ao trabalho;
- Diálogo social degradado que acaba dificultando o desempenho;
- Ascensão e perda de *know-how* (habilidades/experiências);
- Custo, enfim, de medidas e declarações públicas implementadas para combater a má publicidade.

Interessar-se pelas políticas de recursos humanos é um passo essencial, mas não suficiente, para levar em consideração a superdotação. Assim, deve ser capaz de ser integrado na própria estrutura dos processos que dela resultam em prol do pragmatismo e da tradução das noções e conceitos reais de trabalho. Cabe, então, agir em um nível individual, garantindo que os trabalhadores estejam equipados com os meios necessários para atualizar suas potencialidades, incluindo a adaptação do ambiente de trabalho, criando, de forma mais geral, pelo aprendizado¹⁰, as condições para um ‘ótimo ecológico’

Integração da superdotação em processos de recursos humanos para mobilizar e implementar novas ações

Como vimos, a superdotação levanta um importante problema psicossocial nas chamadas organizações socioprodutivas. É apropriado lembrar, de início, que a Lei n^o 2011-867, de 20 de julho de 2011 possibilitou flexibilizar o acompanhamento médico dos trabalhadores em termos de monitoramento da saúde, a fim de concentrar esforços nos empregados que mais precisam. Contribuiu também para que os serviços

¹⁰ Aprender é uma atitude dinâmica consciente que permite que uma pessoa ou um coletivo aumente sua capacidade de lidar com situações complexas (Collignon, 2019). Ela se aplica à pessoa, bem como ao coletivo, seja uma equipe, uma rede, um círculo ou uma organização. E expressa uma vontade de aprender em diversos níveis: individual, organizacional, inter-organizacional, territorial e social.

de saúde ocupacional passassem a ser compostos por equipes multidisciplinares, para oferecer soluções adaptadas à realidade da empresa e à diversidade de situações encontradas.

Uma metodologia para detecção e apoio psicossocial

Da ausência, na França, de identificação sistematizada na primeira infância¹¹, marcada, recorde-se, pelas desigualdades sociais destacadas pelo Comitê Econômico e Social Europeu, decorre a introdução no mercado de trabalho, geração após geração, de indivíduos dos quais se desconhece seu ‘modo de funcionamento’ e, portanto, a ideia de que ele poderia ser diferente dos demais e vice-versa; situação que, até alguns anos atrás, poderia ser contrabalançada pelo serviço militar, tendo o exército feito uma opção estratégica diferente da Educação Nacional. No entanto, o indivíduo com atributos intelectuais notáveis, especialmente quando não está ciente deles - ou seja, na maioria das vezes, consciente de uma incompatibilidade, mas sem ter qualquer ideia de sua origem - é provável que encontre uma série de dificuldades em geral e no contexto profissional em particular. E essas dificuldades podem ser de duas categorias não exclusivas, ou seja, relativas às relações sociais (Dutriaux, 2019b) mas também ao próprio trabalho.

Esses sujeitos são, por sua própria natureza - por vezes intimistas e incompreendidos e, portanto, rejeitados - raramente referenciados pelos colegas ou pela hierarquia. Eles podem, no entanto, ser potencialmente analisados pelo médico do trabalho, considerando-se, entre outras coisas, a existência do sigilo médico. Com efeito, se o acompanhamento dos trabalhadores permite assegurar o acompanhamento da saúde e a aptidão médica do trabalhador no seu posto de trabalho, também oferece um

¹¹ O único país que atualmente e desde 1973 vem praticando a identificação sistemática é o Estado de Israel.

espaço de discussão sobre as condições de emprego e de trabalho. Esta atividade tem sido, além disso, reforçada nos últimos anos pelo aumento e, como corolário, pela melhor consideração dos riscos psicossociais (Barel & Frémeaux, 2012). De fato, como profissional informado, o médico do trabalho, mas também, enfatizemos, qualquer profissional na área de apoio, pode identificar certos traços e permitir que o chamado funcionário (super)dotado, após questionamento, expresse sua experiência se estiver ciente das qualidades que possui, ou se engaje em um melhor autoconhecimento se não estiver ciente delas:

- Qual é o conteúdo de seu trabalho e como ele percebe isso? É interessante e útil? Oferece oportunidade de crescer?
- Como ele percebe seu entorno e especialmente sua hierarquia? Ele tem autonomia suficiente para realizar seu trabalho?
- Ele vive regularmente conflitos de valores, conflitos éticos ou relacionais no curso de seu trabalho? Ele se sente em sofrimento?
- Qual é a sua trajetória de trabalho: em quais empresas e em que posições já trabalhou e com quais resultados? Ele já passou por períodos de inatividade?
- Ele já experimentou ‘fracassos profissionais’ no passado ou teve uma carreira atípica? Como foi seu percurso escolar e acadêmico?

Seguindo este inventário que, se for o caso, corrobora a hipótese de uma superdotação, torna-se então possível a realização de trabalhos com o interessado:

- 1º Informar ao colaborador as qualidades e as características comumente associadas à superdotação¹² e às questões que ela apresenta no nível profissional e privado;

¹² Como descrito em nosso capítulo anterior “Compreendendo a superdotação para melhor aproveitá-la no ambiente de trabalho”, essas características não são apenas intelectuais: também são neurofisiológicas e desenvolvimentais. No entanto, cabe especificar que essas características são variáveis, em ocorrência e intensidade, de um indivíduo para outro, recordando, além das possíveis categorizações através de clínica ou estatística, a singularidade de cada

- 2° Identificar suas barreiras obstrutivas: sentimento de culpa ou desamparo, visão das pessoas ao seu redor acordo com seu prisma etc.
- 3° Fornecer fontes de informação verificadas (sites, vídeos, publicações, livros etc.) para ele estudar o assunto por si mesmo;
- 4° Informá-lo da possibilidade de fazer um teste de QI ou de uma associação de pessoas superdotadas realizando testes equivalentes.

Uma vez que o empregado tenha recebido a confirmação de um profissional, e se a hipótese for confirmada, então é possível continuar o trabalho:

- 5° Sugerir apoio pessoal, em um espaço dedicado e contando com o apoio de um profissional, buscando quatro objetivos:
 - > Concordar em trabalhar em si mesmo;
 - > Compreender e integrar suas características em relação à própria experiência;
 - > Aceitar apoio psicológico ou coaching para o tema;
 - > Definir um projeto profissional realista.
- 6° Medir com ele o caminho percorrido, essa ‘revelação’ ou confirmação que conduz a uma reorganização psicológica e a uma transformação de identidade;
- 7° Explicar ao médico assistente as características e questões associadas à superdotação e as ‘barreiras obstrutivas’ identificadas;
- 8° Se a pessoa solicitar, converse com ela e seu terapeuta, ou com o apoio deste, respeitando o sigilo com relação ao empregador.

Mas, mesmo que pareça essencial focar no início na dimensão individual, no mundo da empresa onde o indivíduo está imerso, ele existe não só por si mesmo, mas também pelas interações existentes com seu ambiente. E, de fato, a gestão tem um papel essencial nessa interação. Longe das visões muito ‘de cima para baixo’ e muito mecanicistas do

passado, o mundo do trabalho evoca cada vez mais noções de benevolência (Cappelletti et al., 2010), diversidade (Barel & Frémeaux, 2013; Bruna et al., 2017) e a riqueza do indivíduo, mas na prática, essas noções raramente se traduzem em atos significativos, muitas vezes contentando-se com ser meramente uma postura, o que se tornou necessário, a partir do ponto de vista da comunicação, ante a ausência de uma base legal (Junter & Sénac-Slawinski, 2010). No entanto, a superdotação é um problema pouco compreendido - negado ou deslegitimado - invisível e não evidente, pois quem nele se reconhece, temendo uma possível estigmatização, aplica apropriadamente o provérbio "para viver feliz, viva escondido". Estamos tentados a aconselhar essas pessoas atípicas¹³ hoje a viver em um certo anonimato enquanto esperam por uma mudança nas mentalidades..., a menos que estejam certos de trabalhar em um ambiente onde suas diferenças possam ser aceitas, mesmo que não valorizadas.

Não basta apoiar e orientar o empregado para um melhor autoconhecimento. A organização precisa ser sensibilizada para beneficiar tanto os indivíduos quanto a comunidade. Os esforços para aproximação e compreensão devem, portanto, ser compartilhados para uma melhor convivência, e os profissionais médicos ou paramédicos (mediadores, *coaches* etc.) podem desempenhar um papel importante de fornecimento de informações, conselhos e apoio através de *feedback*, trabalhando em uma perspectiva mais coletiva e organizacional.

Uma evolução paradigmática da superdotação nas organizações

A concepção dual de superdotação como um conjunto de meios disponíveis ao indivíduo, entre configuração pessoal e disposições

¹³ Se estendermos o caminho do pensamento ao figurativo, devemos usar a palavra atipismo com a necessária cautela e distância. De fato, a palavra de origem entomológica, *Atypus*, designa um gênero de aranha da ordem *Araneides*, família *Terafosis*. O adjetivo 'atípica' significa 'não pertencer a nenhum tipo particular'.

ambientais, questiona o papel do meio ambiente e, sobretudo, das organizações socioprodutivas na atualização dos potenciais individuais e coletivos. Assim, uma organização que integra a superdotação em seus processos de recursos humanos não pode se limitar ao reconhecimento de indivíduos com atributos notáveis, que são identificados como (super)dotados: é sua responsabilidade equipar esses indivíduos, como todos os outros, com os meios necessários para expressar suas capacidades e aptidões.

É com essa ambição que o médico do trabalho poderia assumir a responsabilidade¹⁴ pela conscientização das necessidades dos recursos humanos:

- 1° Estabelecer uma visão geral da situação da pessoa em relação ao conteúdo, organização e relações interpessoais do trabalho, bem como, em particular, aos seus projetos e aspirações profissionais;
- 2° Consultar os recursos humanos ou o gestor para considerar, se necessário, uma adaptação do cargo ou uma mudança de função, através de expertise, aconselhamento ou gerenciamento de projetos;
- 3° Sugerir ao trabalhador de o receber, eventualmente acompanhado por um representante de pessoal, em reunião conjunta com o departamento de recursos humanos, o gestor e o médico do trabalho;
- 4° Acordar com ele em um projeto profissional pragmático e decidir sobre os diversos parâmetros que lhe dizem respeito, oferecendo um suporte personalizado para promover seu desenvolvimento.

Essa necessidade de criar condições para um ‘ótimo ecológico’ não decorre apenas do desejo de agir em favor da inclusão ou do bem-estar geral; ela também se enquadra na obrigação encontrada na literatura¹⁵ de

¹⁴ O artigo R.4623-1 do Código do Trabalho também prevê que o médico do trabalho é o conselheiro do empregador, dos trabalhadores, dos funcionários e dos serviços sociais, incluindo melhorar as condições de vida e de trabalho na empresa (Ministère du Travail, 2016).

¹⁵ O A diretiva europeia conhecida como ‘mãe’ de 12 de junho de 1989 (89/391/CEE) estabelece este princípio geral de prevenção particularmente no que diz respeito ao design das estações de trabalho, bem como à escolha de métodos

adaptar o trabalho ao homem, a fim de remover, na medida do possível, os fatores de risco psicossocial na própria fonte do trabalho. Esta dimensão assume seu pleno significado quando o empregador é obrigado, nos termos do artigo L.4121-2 do Código do Trabalho, a planejar a prevenção integrando, em um todo coerente, a organização, as condições de trabalho e as relações sociais¹⁶

É possível, então, contar com características do ambiente de trabalho correspondentes às necessidades comumente expressas pelos chamados indivíduos (super)dotados:

Tabela 1

Características da organização e/ou estação de trabalho

Características da organização e/ou posto de trabalho	
Favoráveis	Desfavoráveis
Autonomia significativa, inclusive em horas de trabalho, gestão por objetivos, deixando os empregados com larga autonomia em procedimentos e processos.	Organizações simples e empresas tradicionais caracterizadas por uma pequena divisão de trabalho social e solidariedade mecânica baseada na similaridade.
Poucos procedimentos (a menos que sejam realmente úteis) e organização de equipes multidisciplinares que operam no modo projeto (modelo de adhocracia).	Organização formal baseada na coordenação e em um ambiente em que procedimentos e processos predeterminam o trabalho a ser feito.
Inovação e flexibilidade dão aos empregados margem de manobra para experimentar e ser criativo.	Gestão baseada em práticas de controle e padronização da conduta individual, neutralizando-as e deslegitimando-as.
Organização com poucos níveis hierárquicos, em que os níveis de responsabilidade não dependem de posição ou antiguidade.	Organização construída em torno de muitos níveis hierárquicos, onde a posição depende mais de qualificações e status do que das habilidades dos funcionários.
Poder e influência são adquiridos através de expertise, lealdade e sucesso (ou, graças à personalidade, expertise e desempenho excepcional).	Poder e influência dependem do nível hierárquico de cada indivíduo, e a organização promove uma cultura de papel e uma cultura de poder.

de trabalho e produção encontrado na legislação francesa Diretiva 'Mãe' de 12 de Junho de 1989 (89/391/CEE). Esta disposição foi prorrogada em âmbito pela Lei nº 2002-73, de 17 de janeiro de 2002, pela qual o legislador lembrou a necessidade de compreender a saúde física e mental.

¹⁶ Assim, a noção de "saúde" está agora mais próxima da definição dada pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 1946), que a define como um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não apenas a ausência de doença ou enfermidade.

O desenvolvimento e a consideração das necessidades dos colaboradores é importante, e a organização promove uma cultura da tarefa e uma cultura da pessoa.	Pouca atenção é dada ao desenvolvimento e às necessidades dos colaboradores, e o reconhecimento individual é ausente ou insuficiente.
Aceita-se crítica e confronto de pontos de vista, do lugar deixado para conflitos produtivos em um ambiente de trabalho que respeite as individualidades.	Conflitos no local de trabalho são evitados e a 'disputa profissional' não é organizada nem incentivada pela aceitação de visões divergentes.

Fonte: Elaborado com base em Corten et al. (2006) e Van Geffen (2000).

Como especifica o código do trabalho¹⁷, a avaliação e prevenção de riscos ocupacionais, psicossociais neste caso, devem ser realizados por 'unidade de trabalho' - conceito a ser interpretado no sentido mais amplo para cobrir as mais diversas situações de acordo com a circular DRT nº 6 de 18 de Abril de 2002. Neste sentido, a diretiva de 12 de Junho de 1989 especifica que esta avaliação deve adaptar-se aos riscos particulares de certos grupos de trabalhadores, dado que estes não são riscos relacionados a determinadas atividades, mas características pessoais às quais o conceito de superdotação se refere bem.

A Agência Europeia de Segurança e Saúde no Trabalho (OSHA), em um relatório de 2009 intitulado "Diversidade da força de trabalho e avaliação de riscos a serem para que todos estejam cobertos" (N.T. tradução livre), lança luz sobre a questão e sublinha a necessidade de realizar avaliações globais que levem em conta a diversidade de força de trabalho na análise e gestão dos riscos ocupacionais. A principal contribuição deste relatório, que auxilia na renovação da cultura da prevenção, descreve por que e como a avaliação dos riscos ocupacionais pode e deve abranger todos os trabalhadores.

¹⁷ De acordo com o artigo L.4121-1 do Código do Trabalho: "O empregador toma as medidas necessárias para garantir a segurança e a proteção da saúde física e mental dos trabalhadores. Essas medidas incluem: (1) Ações de prevenção de riscos ocupacionais, incluindo as mencionadas no artigo 4161-1; (2) Ações de informação e treinamento; (3) A criação de uma organização e meios apropriados. O empregador garante que essas medidas sejam adaptadas para refletir as circunstâncias em mudança e melhorar as situações existentes. » (N.T. tradução livre)

Este relatório conscientiza os atores de saúde e segurança do trabalho sobre a importância de avaliar não apenas todos os riscos para os trabalhadores, mas também, e a nuance é importante, a exposição aos riscos de todos os trabalhadores. De acordo com este relatório, os seguintes princípios devem nortear a atuação de qualquer organização em termos de inclusão e melhor consideração da diversidade dos colaboradores, apreendidos não tanto do ponto de vista ontológico, mas sim da perspectiva das características que, como um todo, contribuem para a singularidade de cada indivíduo:

- 1° Mostrar um compromisso positivo com a diversidade e evitar preconceitos sobre as pessoas e riscos aos quais elas são expostas;
- 2° Valorizar a diversidade da força de trabalho, que é uma vantagem para a empresa, e adaptar o trabalho à pessoa do trabalhador e, assim, às suas características;
- 3° Enfrentar os riscos ocupacionais e atuar na prevenção, considerando, sobretudo, as necessidades da força de trabalho diversificada, agindo pela igualdade no trabalho;
- 4° Aplicar princípios gerais de prevenção de forma articulada e prioritária e, se necessário, contar com conhecimento e expertise externos.

Se a superdotação coloca de forma inédita a questão da articulação entre os indivíduos dotados de capacidades marcantes e seu entorno, sob o ângulo da atualização de todas as potencialidades da organização, ela naturalmente se junta às políticas de recursos humanos nas problemáticas universais que levanta. É assim que apresenta não tanto uma restrição, mas a oportunidade de revitalizar estas últimas e contribuir para a inovação organizacional e gerencial. Esse movimento, que induz uma evolução cultural e sistêmica, poderia tropeçar no processo de aprendizagem.

Uma oportunidade de promover inovação e aprendizagem contínua

É necessário constatar que as organizações socioprodutivas se esforçam para fornecer um ambiente de trabalho satisfatório para sua força de trabalho e, mais particularmente para seus trabalhadores denominados (super)dotados (Emans et al., 2017; Ganzach, 2003). Caberia então a elas promover dentro de si uma cultura de aprendizado e desenvolvimento. É nessa perspectiva que é possível recorrer ao conceito de ‘organização que aprende’¹⁸ (Lorenz & Valeyre, 2004) para estimular uma abordagem sistêmica. As características desse modelo organizacional garantiriam maior segurança e produtividade (Clot & Gollac, 2014). Na verdade, uma organização que aprende é definida como uma organização que tenta desenvolver seus recursos humanos para todo o seu potencial¹⁹. Difere das chamadas organizações ‘tayloristas’ ou do tipo ‘*allégée*’ e baseia-se em características como cultura de aprendizagem, pensamento sistêmico, liderança e visão compartilhada, empoderamento e aprendizagem ao longo da vida (Conjard & Devin, 2005).

Caracteriza-se por uma super-representação das variáveis de autonomia procedimental e conteúdo cognitivo do trabalho (aprendizagem no trabalho, resolução de problemas, complexidade das tarefas) e, em menor grau, variáveis de gestão da qualidade (autocontrole e normas precisas), e, finalmente, por uma sub-representação das variáveis de restrições rítmicas, monotonia e repetitividade do trabalho. São características organizacionais que correspondem claramente às

¹⁸ Este modelo organizacional foi revelado pelo estudo de Lorenz e Valeyre (2004) sobre as formas de organização de trabalho nos países da União Europeia, que se baseou nos resultados produzidos pela 3ª Pesquisa europeia sobre as condições de trabalho realizada em Março de 2000 (Eurofound, 2001) entre 15 Estados-Membros. Com base em uma população total de 8.081 funcionários do setor comercial, constatou-se que 39% deles trabalham em uma organização de aprendizagem.

¹⁹ Peter Senge (1990) define as organizações que aprendem como organizações onde as pessoas estão constantemente desenvolvendo sua capacidade de produzir os resultados que desejam, onde novas e expansivas formas de pensar são fomentadas, onde a aspiração coletiva é liberada e onde as pessoas aprendem continuamente a aprender juntas.

necessidades de aprendizagem e desenvolvimento dos adultos. Para se convencer, basta se referir aos resultados da pesquisa realizada pelo IHBV com a associação Mensa na Holanda, que permitiu aos entrevistados explicar os tipos de atividades que permitem que seus talentos sejam utilizados da melhor forma possível (Ronner et al., 2012). Os participantes puderam demonstrar as habilidades do colaborador que é (super)dotado na concepção ou evolução dos processos de trabalho, e sua capacidade de identificar exatamente onde as disfunções estão ou podem estar ocorrendo dentro de uma organização.

Há razões para acreditar que a organização que aprende atenderia a esse requisito e provavelmente constituiria o ‘ótimo ecológico’ necessário para atualizar os métodos operacionais naturais das chamadas pessoas (super)dotadas. No entanto, o inverso é frequentemente observado, conforme demonstrado – pela incidência – no estudo do IHBV sobre conflitos no local de trabalho que empregados superdotados podem experimentar (Van der Waal et al., 2013). Realizado com 55 indivíduos talentosos envolvidos com o tema, o estudo conclui que eles vivenciariam situações específicas de conflito que podem ser explicadas, em particular, pelo fato da administração não levar em consideração seus comentários e propostas. Assim, como era de se esperar, os indivíduos entrevistados no estudo perceberam e analisaram muito rapidamente as disfunções da organização e tiveram o desejo irreprimível de torná-la conhecida pela gestão. Suas observações, sem dúvida relevantes, aparentemente não foram expressas de forma eficaz ou foram expressas de forma muito intensa e apaixonada em um ambiente organizacional que, provavelmente, não era muito aberto e consciente do princípio da melhoria contínua.

Esta constatação é consistente com observações feitas ao nível clínico que revelam, em particular, um apego ao conteúdo em detrimento das

relações entre os empregados qualificados como (super)dotados (Cambon, 2006). Assim, pode ser útil, a título de ilustração e por uma questão de pragmatismo, evocar as circunstâncias e o curso típico de conflitos decorrentes de uma má correspondência entre as aptidões destes empregados dotados de capacidades notáveis e as características organizacionais das estruturas que os empregam, a fim de melhor mensurar as questões relacionadas à implementação dos princípios da organização que aprende:

- 1° Processo: início do conflito;
- 2° O empregado talentoso tem um apreço por uma tarefa e/ou organização;
- 3° O empregado comunica uma proposta de mudança ao seu gestor;
- 4° A proposta é bloqueada pelo gestor, sem justificativa satisfatória;
- 5° Em seguida, surge um atrito/irritação entre o gerente e o empregado;
- 6° O empregado repete a proposta várias vezes, sem sucesso;
- 7° Uma escalada é criada após várias propostas;
- 8° Começa o conflito de relacionamento (frio/quente);
- 9° Impactos (danos).

Como o processo de inovação é um processo natural (embora às vezes frustrado) e porque indivíduos com atributos intelectuais notáveis não se dão a conhecer ou muitas vezes passam despercebidos, há razões para concluir que há um potencial significativo para a inovação. Uma parte da força de trabalho ativa, de tamanho desconhecido, teria uma grande criatividade voltada para a resolução de problemas e inovação à qual se acrescenta a parte chamada (super)dotada, em parte (re)conhecida e valorizada (Corten et al., 2006). Haveria sobreposição entre esses dois grupos: uma parte considerável do grupo inovador seria dotado e vice-versa. Depreende-se daí que a reformulação da cultura das organizações socioprodutivas, em que se incentivem a inovação, a resolução de

problemas e a aprendizagem ao longo da vida, permitiria a atualização das potencialidades dessas organizações.

Considerações finais

Neste estudo, contamos com abordagem transdisciplinar para realizar nossa análise e formular recomendações e propostas de ações concretas, visando promover a integração das chamadas pessoas (super)dotadas - colocando-nos assim em um ‘desejável alcançável’, de acordo com nossas respectivas práticas profissionais. A superdotação é uma realidade, e foi negada por muito tempo devido, em parte, às legítimas preocupações da sociedade com a igualdade. Muitas vezes percebida como uma graça com ares elitistas e um privilégio que contradiz as aspirações de uma socialdemocracia baseada no mérito e na compaixão, o ‘dom’ raramente se beneficia de um contexto propício ao seu desenvolvimento e sua realização, em detrimento dos indivíduos e da comunidade em geral.

Este fato social, há muito compreendido na França do ponto de vista educacional, agora questiona o funcionamento de organizações socioprodutivas do ponto de vista da saúde e do desempenho. De fato, uma maior preocupação dos atores públicos e privados, no entanto, contribuiria para a efetividade das políticas públicas, particularmente em termos de inclusão social e crescimento econômico. Além do direito à diferença, no século XXI, deve-se agregar a valorização da diferença de todas as singularidades humanas. Isso seria uma fonte de eficiência e desempenho, pois promove a justiça social e a aprendizagem ao longo da vida, reconhecendo as qualidades e habilidades de cada indivíduo, sua autonomia, bem como a cooperação nos coletivos de trabalho. É um problema de saúde pública, tanto quanto de competitividade econômica.

Referências

- Agence Européenne pour la Sécurité et la Santé au Travail (2009). Diversité de la main-d'œuvre et évaluation des risques pour que tous soient couverts. *FACTS*. <https://osha.europa.eu/fr/publications/factsheet-87-workforce-diversity-and-risk-assessment-ensuring-everyone-covered-summary/view>
- Anani, S., Gaffarel, J., Caillaud, P. & Escoffier, E. (2018, Dezembro 1). Synthèse des définitions de la permaculture. *Permaculture Sans Frontières*. <https://permaculture-sans-frontieres.org/fr/synthese-definitions-permaculture>
- Apicil & Mozart Consulting (2017), Résultats de l'Indice de bien-être au travail (IBET)
- Barel, Y. & Frémeaux, S. (2013). Le management du travail, condition de réussite du management de la diversité. *Management & Avenir*, 8(8), 85-102. <https://doi.org/10.3917/mav.066.0085>
- Barel, Y. & Frémeaux, S. (2012). Le rôle des médecins du travail dans les actions de prévention primaire. *GRH*, 2(2), 69-88. <https://doi.org/10.3917/grh.122.0069>
- Bébéar C. (2004, Novembro). Des entreprises aux couleurs de la France – Minorités visibles : relever le défi de l'accès à l'emploi et de l'intégration dans l'entreprise. *Vie publique*. <https://www.vie-publique.fr/rapport/26865-des-entreprises-aux-couleurs-de-la-france-minorites-visibles-relever>
- Bereni, L. (2009). Faire de la diversité une richesse pour l'entreprise: La transformation d'une contrainte juridique en catégorie managériale. *Raisons Politiques*, 3(3), 87-105. <https://doi.org/10.3917/rai.035.0087>
- Blivet, L. (2004, Outubro). Ni quotas, ni indifférence : l'entreprise et l'égalité positive. Institut Montaigne <https://www.institutmontaigne.org/publications/ni-quotas-ni-indifference-lentreprise-et-egalite-positive>
- Bordu, E., Pérétie, M-M. & Richer, M. (2016). *La qualité de vie au travail: un levier de compétitivité. Refonder les organisations du travail* [insérer tradução do título do livro]. Paris : Presses des Mines.

- Bost, C. (2011). Différence & souffrance de l'adulte surdoué. *Revue Internationale de Psychosociologie*, 41(41), 363-364. <https://doi.org/10.3917/riips.041.0363>
- Bouquet, B. (2015). L'inclusion : approche socio-sémantique. *Vie sociale*, 3(3), 15-25. <https://doi.org/10.3917/vsoc.153.0015>
- Bruna, M. & Chanlat, J. (2017). La conduite d'une politique de diversité comme processus de légitimation organisationnelle: Cadrage théorique et exemples empiriques. *Revue Internationale de Psychosociologie et de Gestion des Comportements Organisationnels*, 55(55), 205-245. <https://doi.org/10.3917/riips1.055.0205>
- Bruna, M., Montargot, N. & Peretti, J. (2017). Point de vue : les nouveaux chantiers du management de la diversité: Quelques pistes de réflexion et de recherche. *Gestion 2000*, 5(5-6), 433-462. <https://doi.org/10.3917/g2000.345.0433>
- Cambon, L. (2006). Désirabilité sociale et utilité sociale, deux dimensions de la valeur communiquée par les adjectifs de personnalité. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 3(3-4), 125-151. <https://www.cairn.info/revue-internationale-de-psychologie-sociale-2006-3-page-125.htm>
- Cappelletti, L., Khalla, S., Noguera, F., Scouarnec, A. & Voynet Fourboul, C. (2010). Toward a new trend of managing people through benevolence?. *Management & Avenir*, 6(6), 263-283. <https://doi.org/10.3917/mav.036.0263>
- Ministère de l'emploi et de la solidarité, République Française (2002, Avril 18). Circulaire N° 6 DRT du 18 avril 2002. <https://www.legifrance.gouv.fr/circulaire/id/1951>
- Clot, Y. & Gollac, M. (2014). *Le Travail peut-il devenir supportable ?*. [insérer tradução do título do livro]. Paris : Armand Colin.
- Republique Française. Code du travail, Obligations de l'employeur, Article L.4121-2. https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000033019913/
- Collignon, E. (2019). *La personne apprenante - Nourrir son humanité et mieux vivre dans un monde complexe* [insérer tradução do título do livro]. Paris : Edifusion.
- Comité Économique et Social Européen (2013). Libérer le potentiel des enfants et des jeunes à hautes capacités intellectuelles au sein de l'Union européenne. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/ALL/?uri=CELEX%03A52012IE0963>

- Conjard, P. & Devin, B. (2005). *Formation-organisation : une démarche pour construire une organisation apprenante* [insérer traduction do título do livro]. Lyon : ANACT.
- Corten, F., Nauta, N. & Ronner, S. (2006, Outubro 11). Highly intelligent and gifted employees – key to innovation?. *International HRD-conference*. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.492.3995&rep=rep1&type=pdf>
- Crouzier, M. F. & Gardou, C. (2005). Éducation inclusive: du prêt-à-porter éducatif à la culture du sur-mesure. *Nouvelle Revue de l'aIS*, 30, p. 125-132. http://chevalierjea.cc-parthenay-gatine.fr/IMG/pdf/nrais_30_gardou_crouzier_education_inclusive.pdf
- Ministère de L'éducation Nationale et de la Jeunesse (2019). Scolariser un élève à haut potentiel. *Vademecum*. <https://eduscol.education.fr/media/1083/download>
- Directive du Conseil (1989, Junho 12). Mesures visant à promouvoir l'amélioration de la sécurité et de la santé des travailleurs au travail, Section 1, Article 6.1.d. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:01989L0391-20081211&from=FR>
- Dutriaux, C. (2019a, Agosto 9). La théorie systémique, qu'est-ce que c'est ?. *La Tribune*. <https://www.latribune.fr/opinions/tribunes/la-theorie-systemique-qu-est-ce-que-c-est-824962.html>
- Dutriaux, C. (2019b, Junho 4). Intégrer ceux qui n'ont pas les codes en entreprise : un équilibre délicat à trouver. *The Conversation*. <https://theconversation.com/integrer-ceux-qui-nont-pas-les-codes-en-entreprise-un-equilibre-delicat-a-trouver-118285>
- Elshof, A. (2016). *Gifted and burnout in the workplace: A mixed methods study*. Gifted Adults Foundation [IHBV]. <https://ihbv.nl/wp-content/uploads/2016/06/Onderzoek-HB-en-burnout-Akkelijn-Elshof.pdf>
- Emans, B., Visscher E. & Nauta N. (2017). *Very smart and without work. How is that possible?* Gifted Adults Foundation [IHBV]. <https://ihbv.nl/wp-content/uploads/2017/01/20170406-Summary-of-report-Very-smart-and-without-work.pdf>

- Eurofound (2001). Enquêtes européennes sur les conditions de travail (EWCS).
<https://www.eurofound.europa.eu/fr/surveys/european-working-conditions-surveys-ewcs>
- Freeman, J. (2005). Permission to Be Gifted: How Conceptions of Giftedness Can Change Lives. In R. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (pp. 80-97). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.007>
- Ganzach, Y. (2003). Intelligence, education, and facets of job satisfaction. *Work and Occupations*, 30(1), 97-122. <https://doi.org/10.1177/0730888402239328>
- Gardner, H. (2004). *Les Intelligences multiples travail* [insérer tradução do título do livro]. Paris : Retz.
- Garner-Moyer, H. (2012). *Réflexions autour du concept de diversité – Eclairer pour mieux agir*. (Association Française des Managers de la Diversité, Ed.). <https://www.afmd.fr/reflexions-autour-du-concept-de-diversite-eclairer-pour-mieux-agir>
- Gollac, M., & Bodier, M. (2011). *Mesurer les facteurs psychosociaux de risque au travail pour les maîtriser*. <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/114000201.pdf>
- Gosselin M. (2005). La gestion des coûts de la santé et de la sécurité du travail en entreprise : une recension des écrits. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 7(2). <https://doi.org/10.4000/pistes.3209>
- Gourion, D. (2018). *Eloge des intelligences atypiques* [insérer tradução do título do livro]. Paris : Odile Jacob.
- Guillon, M. (2019). Les enfants et adolescents intellectuellement précoces, atout ou handicap ? *Le Journal des Psychologues*, 9(9), 69-73. <https://doi.org/10.3917/jdp.371.0069>
- Institut National de la Statistique et des Études Économiques (2019). *Définition économique des entreprises: une nouvelle vision du tissu productif français*. <https://www.insee.fr/fr/information/4226820>

- Jacobsen, M. (1999). *The Gifted Adult: A Revolutionary Guide for Liberating Everyday Genius* [insérer traduction du titre du livre]. New York : Ballantine Books.
- Junter, A. & Sénac, R. (2010). La diversité : sans droit ni obligation. *Revue de l'OFCE*, 3(3), 167-195. <https://doi.org/10.3917/reof.114.0167>
- Larousse (2021). *Larousse de poche 2021* [insérer traduction du titre du livre]. Paris : Larousse.
- Lautrey, J. (2005) Le QI : concept mal compris ou concept dépassé? *ANAE*, 17,146-149. http://jacques.lautrey.com/docs/pdf1_Pour_1_abandon_du_QI.pdf
- Loi n° 2002-73 du 17 janvier 2002 de modernisation sociale (2002). République Française. <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT00000408905/>
- Loi n° 2011-867 du 20 juillet 2011 relative à l'organisation de la médecine du travail (2011). République Française. <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000024389212/>
- Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la république (2013). Ministère de L'Éducation Nationale. <https://www.education.gouv.fr/loi-ndeg2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-5618>
- Loi n° 2015-994 du 17 août 2015 relative au dialogue social et à l'emploi (2015). République Française. <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000031046061/>
- Loi n° 2016-1088 du 8 août 2016 relative au travail, à la modernisation du dialogue social et à la sécurisation des parcours professionnels (2016). République Française. <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000032983213/>
- Lorenz, E. & Valeyre, A. (2004). Les formes d'organisation du travail dans les pays de l'Union Européenne, Centre d'étude et d'emploi (Report No. 32). Centre D'Etudes de L'Emploi. https://www.cite-sciences.fr/fileadmin/fileadmin_CSI/fichiers/ressources-en-ligne/bibliotheque-numerique/_images/Dossiers-doc/souffrance-et_plaisir/Formes_organisation-travail-pays-europeens2004.pdf

Méhaignerie, L. & Sabeg, Y. (2004). Les oubliés de l'égalité des chances. *Institut Montaigne*.
<https://www.ozp.fr/IMG/pdf/institutmontaigne.pdf>

Ministère du Travail (2006, Outubro 12). Accord national interprofessionnel sur la diversité dans l'entreprise. https://www.gouvernement.fr/sites/default/files/contenu/piece-jointe/2014/09/accord_national_interprofessionnel_du_12_octobre_2006_-_diversite_dans_lentreprise.pdf

Ministère du Travail (2013, Junho 19). Accord national interprofessionnel sur la qualité de vie au travail. <https://www.anact.fr/file/3915/download?token=EvgSLfUH>

Ministère du Travail (2016, Dezembro 27). Décret n° 2016-1908 du 27 décembre 2016 relatif à la modernisation de la médecine du travail. <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000033723789>

Mouillot, P., Drillon, D. & Beylouneh, C. (2018) Défis du HQI et richesse de la diversité intellectuelle. *Management et Sciences Sociales*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02123542/document>

Mouillot, P. & Drillon, D. (2017). Risque et sérendipité du recrutement : de l'intérêt de la détection des HQI dans l'embauche des nouveaux managers. *Marché et organisations*, 29(2), 83-98. <https://doi.org/10.3917/maorg.029.0083>

Organização Mundial da Saúde (1946, Junho-Julho). Préambule à la Constitution de l'Organisation mondiale de la Santé. https://www.who.int/governance/eb/who_constitution_fr.pdf

Pérez L., Domínguez P., Alfaro E. (2002) Rapport sur le séminaire : « Situation actuelle des femmes (sur)douées dans la société »

Ministère du Travail, de l'Emploi, de la Formation professionnelle et du Dialogue social (2016). Plan santé au travail 2016 - 2020. <https://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/pst3.pdf>

Richez, Y. (2016). *Stratégie d'actualisation des potentiels. Entre la mètis grecque et le che chinois* [Thèse de doctorat, Université Paris 7].

- Richez, Y. (2017). *Détection et développement des talents en entreprise* [insérer traduction do título do livro]. London : ISTE.
- Ronner, S., Nauta, N. & Brasseur D. (2012). *Recommendations based on research project "Good supervisors for gifted employees"*. Gifted Adults Foundation [IHBV]. https://ihbv.nl/wp-content/uploads/2014/04/120714-_Recommendations_managing_gifted_employees_ENG.pdf
- Rose, T. (2016). *The End of Average: How We Succeed in a World That Values Sameness* [insérer traduction do título do livro]. California : HaperOne.
- Secrétariat D'État Chargé des Personnes Handicapées (2018). *Stratégie nationale pour l'autisme au sein des troubles du neuro-développement*. https://handicap.gouv.fr/IMG/pdf/strategie_nationale_autisme_2018.pdf
- Senge, P. (1990). *La cinquième discipline: Levier des organisations apprenantes* [insérer traduction do título do livro] (1 Ed.). Paris : Eyrolles.
- Strenze, T. (2015). *Intelligence and socioeconomic success: A study of correlations, causes and consequences* [Doctoral thesis, Institute of Social Studies, University of Tartu]. DSpace at University of Tartu. http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/47823/strenze_tarmo.pdf
- Terrassier, J. C. (1999). *Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante* [insérer traduction do título do livro]. Montrouge : ESF.
- Van der Waal, I., Nauta, N. & Lindhout, R. (2013). Labour Disputes of Gifted Employees. *Gifted and Talented International*, 28(1-2), 163-172. <https://doi.org/10.1080/15332276.2013.11678411>
- Versini, D. (2004, Dezembro 1). Rapport sur la diversité dans la fonction publique. *Vie publique*. <https://www.vie-publique.fr/rapport/27057-rapport-sur-la-diversite-dans-la-fonction-publique>
- Vos, D., Dalstra, L., Nixdorf, N. & Post, Z. (2016). *Highlighting the bright side*. Gifted Adults Foundation [IHBV]. <https://ihbv.nl/wp-content/uploads/2016/09/Using-the-positive-side-of-work-conflicts-FINAL-REPORT-2016.pdf>



Seção 6 – Relatos de Experiência
Section 6 – Experience Report

Capítulo 9

The Color Schemes of Twice Exceptionality

Magalie A. Pinney

Abstract

Professional facilitators can work along with teachers whose students have been identified as twice-exceptional learners: those students whose learning profiles reveal clearly exceptional abilities and evident learning deficiencies. Teachers meet with the students for guidance, training, advisement, differentiation strategies and professional development for their academic involvement as educators to these children. Educators often do not identify students with special needs and gifted abilities of twice-exceptional learners who come from African Diaspora, Afro-Latino and/or Hispanic cultures. These special populations require culturally responsive pedagogy to attempt to close the achievement gap among them. Likewise, attention to the unique academic needs of these nonwhite twice exceptional students, with gifted and special education needs, is essential. The significance of appropriate culturally responsive curricula and instruction for black and brown students identified as twice exceptional are discussed and initial strategies for application are summarized.

Keywords: twice exceptional, educators, responsive pedagogy, self efficacy

Os esquemas de cores da dupla excepcionalidade

Resumo

Os facilitadores profissionais podem trabalhar com professores cujos estudantes foram identificados como alunos com dupla excepcionalidade: aqueles cujos perfis de aprendizagem revelam habilidades excepcionais claras e deficiências evidentes de aprendizado. Esses professores se reúnem com eles para orientação, treinamento, aconselhamento, estratégias de diferenciação e desenvolvimento profissional para o seu envolvimento acadêmico como educadores para estudantes dessa população de crianças. Os educadores costumam encontrar necessidades especiais e altas habilidades de alunos com dupla excepcionalidade que vêm das culturas da diáspora africana, afro-latina e hispânica. Essas populações especiais exigem uma pedagogia culturalmente responsiva para tentar diminuir a diferença de resultados entre elas. Os professores que entenderem claramente esses grupos marginalizados aumentarão a autoeficácia no desempenho acadêmico. Da mesma forma, é essencial prestar atenção às necessidades acadêmicas únicas de estudantes com dupla excepcionalidade, com necessidades especiais e de educação especial. Discute-se a importância de currículos e instruções adequados culturalmente para estudantes pretos e pardos identificados com dupla excepcionalidade e as estratégias iniciais de aplicação resumidas.

Palavras-chave: dupla excepcionalidade, educadores, pedagogia responsiva, autoeficácia

Los esquemas de colores de la doble excepcionalidad

Resumen

Los facilitadores profesionales pueden trabajar con maestros que tienen estudiantes que han sido identificados como estudiantes doblemente excepcionales: aquellos estudiantes con perfiles de aprendizaje que revelan habilidades excepcionales y evidentes deficiencias de aprendizaje. Esos maestros se reúnen con ellos para recibir entrenamiento, orientación, asesoramiento, estrategias de diferenciación y desarrollo profesional para su participación académica como educadores para estudiantes de esa población de niños. Los educadores a menudo encuentran necesidades especiales y altas habilidades de estudiantes con doble excepcionalidad que vienen de culturas de diásporas africanas, afro-latinas o hispánicas. Estas poblaciones especiales requieren una pedagogía culturalmente flexible para intentar disminuir la diferencia de logros entre ellas. Del mismo modo, es esencial prestar atención a las necesidades académicas únicas de los estudiantes con doble excepcionalidad, con necesidades de educación especial y superdotados. Aquí se trata de la importancia de los planes de estudio e instrucciones adecuados, culturalmente para estudiantes negros y morenos, identificados con doble excepcionalidad y las estrategias iniciales de aplicación resumidas.

Palabras-clave: duplamente excepcional, educadores, pedagogia responsiva, auto-eficacia

Twice-exceptional students are encouraged in the classroom environment as they present challenges to their peer student relationships, teacher encounters and parents who serve as their first advocates, teachers, and interventionists. Teachers may mislabel these learners in terms of their apparent attention issues and learning disabilities from deficit thinking approaches, responses, and perspectives. They may misunderstand and misinterpret that these students are children who also possess above average abilities, talent, giftedness and potential in some areas and weaknesses in other areas.

This is in part due to their typically not being aware that there are two levels of exceptionality at work. Both levels can affect their student's access to their learning acquisition and success. Their strengths can

compensate for their weaknesses in executive function, multitasking abilities, content comprehension and/or consistency in grade levels of achievement, assessment of academic growth and with the demonstration of knowledge acquisition that they produce. Teachers, therefore, become frustrated with the increase of classroom time and attention that is exerted on student weaknesses, with little or no attention focused on their remarkable strengths. Wormeli (2018) notes that answering the challenges which come for these teachers and with their differentiated instruction is that they do not make learning easier for twice-exceptional students. But if they provide the appropriate challenges at strategic moments these students' development can be improved.

Some beliefs can influence the performance of the student's gifted potential. Such as when teachers can have the belief that these students are “lazy” or are not truly gifted because they have some difficulties (Winebrenner, 2003).

The general classroom educators are learning to work with special educators. The goal is to create or maintain highly efficient differentiation strategies with individualized learning accommodations and/or supports and improved learning environment conditions.

In addition to understanding what the students' challenges are, during the learning experience, teachers can encourage students to use their strengths to make up for deficits. Learning in exceptional double people can occur after neurological changes and could be considered as subjects with learning disabilities or difficulties, a condition that does not have neurological consequences (Winebrenner, 2003).

The goal of differentiated curriculum planning, and design is to maximize learning attainment and retainment efficiently, effectively, and proactively for the greatest number of students possible in the classroom. If twice-exceptional students are not responding to learning the way we

teach, then we must change and teach them the way they can learn. Wormeli (2018) emphasizes that differentiated instruction is a collection of best practices strategically employed to maximize the learning profiles of twice-exceptional students by giving them the tools to handle undifferentiated experiences. Winebrenner warns against what Landfried (1989) has designated as “educational enabling” through creating learning tasks as easy as possible so students can feel successful. Other educators have termed these types of assignments as inessential, ineffective, and underestimating toward the capabilities for twice-exceptional students to handle above grade level, advanced and/or challenging curriculum content. Differentiation can be implemented in a variety of modes allowing these children to have multiple opportunities to learn, process and express their learning in varied approaches.

This correlates to Wormeli’s (2018) statement that if our aim as educators is mastery learning, then shallow tasks, activities and assessments have no place in our classrooms. As both Winebrenner and Landfried indicate above, Wormeli (2018) states that some teachers let down their students by giving “fluff” assignments instead of substantive, differentiated work.

Different teaching strategies need to be used from the strength and challenge areas of twice-exceptional students. To teach in areas of strength, it is important to facilitate compaction and differentiation, as is done with gifted students. In areas of challenge, however, it is necessary to use those that increase the likelihood of successful learning.

This is stated similarly by Tomlinson (2017) when it comes to the needs of advanced learners and the needs of struggling learners:

- Teachers should challenge advanced students to challenge themselves.

- Emphasize pride in craftsmanship and the satisfaction of struggle; help students know how to achieve quality.
- Raise the support system to match the ceilings of expectations, balance between academic rigor and joy in learning.
- Partnering in their planning and learning.
- Teach with the belief in the hidden capacity of each child.
- Look for struggling learner's positives.
- Remember that success breeds success.
- Be clear about what students must know, understand, and be able to do (KUD) to grow in their grasp of a subject.
- Work for learning in-context; pay attention to relevance.
- Go for powerful learning; teach upward by planning first for advanced learners.
- Use many avenues to learn; be ready to break the set by looking for new ways to tap into their interests and do not be afraid to ask the students to help you generate ideas as well.
- Let students know that you believe in them and reinforce legitimate success whenever it happens.

Winebrenner's (2003) article offers teachers tips for addressing their learning challenges in the following ways:

- Teach students to appreciate their individual differences, freely and openly express them and understand their learning profile differentiation.
- Be aware that many students who have learning difficulties are sensory processing learners who prefer visual and tactile, manipulative formats for learning success.
- Always teach content by teaching concepts first and details second.
- Teach students how to set realistic short-term goals and to take credit for reaching those goals, even if they represent only a partial amount of the entire task.
- Teach in a way that ties past learning to new content so that they are making connections and gaining meaning, purpose, and real-life implications.

- Immerse all the senses in learning activities; provide specific instruction in organizational techniques.
- Find and use any available technology that will improve a student's productivity.
- Allow students to take tests in separate, supervised environments so they can either read the test aloud to themselves or have someone else read it to them.

Winebrenner (2003) advises teachers to actively remind themselves that twice-exceptional students are disabled and gifted so that they adjust their instructional methods to account for, address and fit their special needs and gifted characteristics in both areas. Teachers can still create opportunities for students to be pre-assessed and re-assessed for content mastery and proficiency of past content, move through new content at a faster pace, and use allocated work time on projects related to topics in which they have a particular interest. The latter technique is referred to as curriculum compacting as these twice-exceptional students can demonstrate that they need less time than their peers to learn new material whenever the general curriculum or content pacing does not provide an appropriate challenge so they can gain access to more challenging topics or activities.

Winebrenner (2003) emphasizes that teachers should regularly pre-assess and reassess their students for emerging areas of struggle and achieve mastery content production periodically throughout the academic terms.

Based on the students' assessments, when they do not have the necessary understanding, they should be encouraged to learn from their classmates and carry out activities again. However, when the knowledge is above the necessary, they can advance in the content and be inserted in sequential disciplines. In addition, regular assessments help teachers to

identify the need for these students, both to move forward, to stay in the unit, or to perform individual or group activities (Winebrenner, 2003).

In conclusion, Winebrenner recognizes and acknowledges that teaching these children is incredibly challenging particularly in cases when their giftedness goes unnoticed, unidentified, and unaccommodated in favor of attending to learning deficits. Differentiation serves these students in receiving the special needs support and academic challenges they deserve to be provided and should receive access to the curriculum standards they are entitled to receive as would be the case for all other groups of learners in the classroom.

Case Study One: Magalie

Personally, and professionally, I am compelled to learn whatever I can about the additional challenges which come with identifying nonwhite, or black and brown, populations of gifted education and special education students. I come from these special populations because I was born in the United States to parents who emigrated here from Haiti. I identify as an African American, as Afro Latino and as African Diaspora for these reasons.

I possess the learning profile, interests and readiness levels of many of these students as does my entire household. My aims as an educator, advocate and interventionist are intrinsically tied to my awareness of the overrepresentation of these cultures in special education programs and underrepresentation of these cultures in gifted education programs. There is also an overrepresentation of special education teachers of color and an underrepresentation of gifted education teachers of color which significantly impacts identification and/or lack of identification with both these populations of twice exceptional learners.

In early elementary school I was tested and assessed as being below grade level then in later elementary grades my gifted strengths and above-average capabilities had served to overcompensate for my struggles, weaknesses and deficits which resulted in my being presented as an average to above average learner during many of my academic years in general education.

Case Study Two: Julia

The following case study illustrates how an Afro Latina with a Puerto Rican family heritage I interviewed, and whose name was changed to protect her identity, was impacted firsthand by her teacher. Subsequently and years later, she still suffers from imposter syndrome regarding her giftedness. She is constantly second guessing her strengths. She obsesses about her weaknesses. She is concerned that she is not doing enough to provide access to enrichment and acceleration opportunities for her own children. She continuously tries to motivate and engage her two daughters who also have been diagnosed as twice exceptionally gifted learners.

Julia has lived in the city most of her young life. She transferred from a traditional public school located in a large urban district to a smaller charter school where the class sizes were smaller. When she had attended the lower primary grades, she was compliant, introverted, and shy. She mainly spoke only when she felt she had to, yet she was a teacher pleaser with the work she exhibited in class and through the homework she turned in. She would socialize with her peers during gym, lunchtime and recess, many of whom had come from mid-sized families and had siblings like she did. She worked hard in school however her grades would sometimes fluctuate, and her achievement levels were inconsistent.

By the time she transferred to the charter school, she was 10 years old, in 5th grade, and surrounded by many diverse students who shared

some similarities and some differences with her. Many of them were black and brown and like her, also lived in apartments or housing complexes like those in her neighborhood.

Her teachers observed that she performed extraordinarily well in math and science classes where she was regularly engaged and motivated to participate. She loved reading and often grabbed books from the learning center or school library. However, her written expression, verbal articulation, and reading comprehension in her English assignments were challenging. She exhibited some struggles in those areas.

When she was promoted to 6th grade, her teachers noticed that she would not always finish her tasks to completion. She was unfocused or distracted during many of her classes and had exhibited anxiety or irritability when approached by her teachers for these behaviors or asked to participate in group work. She kept this inconsistent course up through the 7th grade. No one, neither teachers nor the other students, knew that she would often come to school starving because her family did not always have enough food to eat or regular meals at home.

When her 7th grade standardized test results came back in the Fall of her 8th grade year, her teacher was asked to give her a hallway pass to leave class to speak with the school guidance counselor in her office. Her guidance counselor had informed Julia that she had performed so well on her standardized test she was eligible to participate in a special talent search program offered by a CTY John Hopkins something or another place...She could not remember the exact name. Her eyes beamed with excitement, but she did not know what to make of this important news.

When Julia returned to class, she told her teacher her “good news.” Her teacher balked at this notion and belittled her in front of the class. Julia remained extremely silent for the rest of that school day and was very embarrassed, sad, and sensitive from the whole ordeal.

When Julia returned home, she mentioned the news to both her parents, primarily to her mother who was the vocal head of the household and the parent she looked up to the most. Speaking in Spanish with Julia the entire time, her mother, who possessed limited English proficiency (LEP), could not make heads or tails of the news to reject it or give her daughter praise. So, she determined that Julia should just do what her teacher said for her to do, after all she was the authority figure in her school, and probably knew what was best anyway.

Black and Brown and the Ties that Blind

When I use the terms black and brown, I am referring to race, culture and/or ethnicity. The schemes or the variations of the colors of black and brown where it pertains to these twice exceptional students (as being non white) has resulted in the common use of a wide range of terms to identify them. These terms are: African Diaspora, African American, Afro-Latino, Hispanic, people of color or person of color (POC). Unfortunately for many students who come from one or more of these groups, their connections to these races, cultures and/or ethnicities has led to many educators in the fields of special education and gifted education to be blind to their above average abilities, gifts, talents and potential. Many of these students have been misidentified, under identified or not identified as possessing any of these strengths at all. This has also been the case for many of the parents of these students.

The program that Julia had been unable to articulate to her parents after her guidance counselor had informed of her significant achievement was called the Johns Hopkins Center for Talented Youth (CTY) program. John Hopkins University is a selective educational institution whose highly regarded talent search program is one of the top talent search programs in the United States. Qualified applicants test in the top 5% as compared

to their same aged peers in the areas of math and science. Julia had qualified to participate in this gifted and talented enrichment program. Julia never did that.

Stemming from my experiences as an advocate and educator and my personal case history, I was drawn to the research of Goldsmith Jones and Shelander (2016). Both doctors provide data, evidence and scholarly reporting about why understanding the education disparities and racial injustices in gifted and special education are important concepts for teacher preparation programs to include in the training of teachers, in their professional development program offerings and most importantly in how teachers in the classroom, school administrators and school district education leaders should be cognizant and address diversity or minority student underrepresentation disparities in gifted education.

I have discussed often with my colleagues and peers how much I have appreciated the professional development, education and training I have received through the process of my becoming certified in gifted education and talent development. It has expanded my purview and provided me with greater perspective and closure to a certain extent.

Had I relied exclusively on teacher education programs that most colleges and universities provide to students, and which are geared primarily toward the general education population, I would have operated assuming that there was no need for, or worse, no place for this special population of students in elementary, middle school and secondary school. I would have dismissed why it is so beneficial for these outliers to get the appropriate educational access they require and deserve to continue their learning growth and promote their academic potential. I would have neglected to provide these students, many of whom have special needs in both special education and gifted education, with equitable opportunities

for differentiation, subject and/or whole grade acceleration, academic enrichment and competency-based assessments and best practices.

Through their combined gifted education research, Goldsmith Jones and Shelander (2016) provide us with greater insight relative to Julia's situation.

According to these authors, racism in American education has impacted prejudice against gifted African American and Hispanic students compared to whites. There is concern about the low frequency of African Americans and Hispanics in gifted programs, to the detriment of these students prevailing in special classes. Thus, there may be an exclusion of these students who tend to be considered deficient and sent to special education (Ford, 2010; Ford, Grantham & Whiting, 2008).

Moreover, Goldsmith Jones and Shelander (2016) attribute this disparity to the lack of understanding of appropriate curriculum and instructions to consider the cultural differences of all students. Both scholars emphasize that understanding the influence of culture on learning would help to empower minority students in the classroom and increase their academic success there. Julia's teacher had discredited her in front of her peers. Julia's teacher assumed that because Julia was a person of color whose native language was not English that Julia's accomplishment and achievement that was recognized outside of her classroom had been unwarranted and unmerited. Her micro aggressions toward Julia and bias against Julia were based on her fixed thinking and deficit-based mindset.

The fact that Julia's teacher possessed such an inflexible and unsupportive attitude toward her correlates with Tomlinson (2017) who discusses culture-influenced preferences. Tomlinson assesses that because culture shapes how we learn it can also shape how we teach. It can influence many variables and elements that can greatly affect learning. She

specifies that some learning patterns may be more evident than another and there is huge learning variance within every culture. This means that teachers should not assume that all or even most learners with a common cultural background learn the same way. It is imperative to create classrooms that respect students' culturally influenced learning preferences to ensure that students from so-called, no majority cultural backgrounds always feel welcomed and supported in their classrooms.

Goldsmith Jones and Shelander (2016) further emphasize that education must promote the development of resources, in the case of gifted students it must encourage their talents. However, gifted African American and Hispanic students often do not receive these services, are excluded and a cultural barrier is formed that impedes learning. Public school teachers are not prepared to deal with the needs of gifted and special classes and need to be guided on the need to include marginalized populations (Feistrizer, 2011; Ford, 2010).

In Julia's case the demographics of her urban environment, cultural community and school had changed significantly during decades. Her city had been largely made up of Caucasian residents in times past. As a result of the practices of school desegregation, redistricting, gentrification and "white flight," the demographics of her public school had been greatly impacted as well. Julia's teacher was a Caucasian woman who did not come from Julia's environment, community, and cultural background. She only worked at this school's location so she did not have a sense of who Julia was, what Julia's world consisted of and how Julia could succeed beyond their classroom when the opportunities had presented themselves. It is important to emphasize once more that there is an overrepresentation of teachers of color in special education programs and an underrepresentation of teachers of color in gifted education programs.

Twice-exceptional learners such as Julia and me who come from these cultural backgrounds are at an even greater advantage of having the deficits recognized, but having their above average abilities, giftedness and talents ignored, discounted, underestimated, and even dismissed altogether. Many educators would not consider these strengths as being present let alone as coexisting with special needs. Rather the weaknesses focused on for these students or they are identified as below average grade learners or at best as average academic students. However, scholars, teachers, administrators, and other education stakeholders can point to the growing body of research which supports the existence of twice-exceptional students. This research indicates that there may be many students who possess gifted attributes in conjunction with their identified disabilities.

Tomlinson (2017) advises that teachers should also address the needs of English Language Learners who can be greatly represented by Hispanics, Afro-Latino cultural mixtures and/or African Diaspora students. In Julia's case her heritage intersects with two of these subset populations. In my case my heritage is African Diaspora, most of my immigrant relatives were English Language Learners, but I am a first generation African American as well.

There is a common struggle among ELLs who must make their way in a classroom where the challenge to master content is complicated by the language in which the content is conveyed. These learners can be twice-exceptional children as well. Many are also striving simultaneously to honor the culture of their birth and embrace the culture of a new place. Tomlinson (2017) stresses that it is increasingly important for teachers to understand how to think about cultures other than their own and to teach students how to learn the content they are trying to teach. As such teachers should do the following:

- Work to ensure ELLs feel accepted and valued in the classrooms daily.
- Build relationship bridges between these students as we would with English speaking African Americans and Hispanics.
- Only do so between the students' first languages and English.
- Use many instructional approaches to enhance opportunities to learn.
- Position them for success as we would strive to do for all other cultural groups who may also be twice-exceptional learners.

Twice-exceptional learners possess many talents that are often masked by their need for special education services. In my case I was never identified as possessing both during any of my K – 12 years in the general education environment. My struggles and weaknesses in learning and attention difficulties, executive dysfunction, anxiety, and sensory processing difficulties had not been diagnosed nor were my giftedness, talents and strengths confirmed until well into my adult years and a few years after my own children had been confirmed to also be twice-exceptional learners. Had I been appropriately identified then I would have been eligible to receive a combination of special education and gifted education services, including curricula and instruction. This in turn, would have informed my teachers and my parents about the potential access on both ends. These services would have helped to uncover my hidden academic potential which had been masked by my multiple special education diagnosis.

Students who are identified and serviced in one area of their academic need, but not serviced in another identified academic area of need are placed at a great educational disadvantage. Oftentimes this leads to inequity and unfair treatment in their learning environments by multiple stakeholders such that they offer gifted education programs and classroom differentiation, enrichment and curriculum compacting

opportunities. Goldsmith Jones and Shelander (2016) illustrate what can occur when cases where gifted educational services and special educational services for dyslexia or central auditory processing disorder, can be considered systemic educational neglect which may lead to low achievement/academic frustration and underachievement (Ford, 2010; Flint, 2001; Nielsen, 2002; Karnes, Shaunessy & Bisland, 2004).

Due to the frequency with which blacks and hispanics are identified with difficulties, it is necessary to think that some of these are gifted and are not receiving the necessary assistance to favor giftedness over the deficit (Ford, 2010).

Tomlinson (2017) provides these key Don'ts for Learning Profile Differentiation:

- Do not assume any student has a fixed or singular approach to learning.
- Do not attempt to classify a student according to anyone's learning category.
- Do not assign work solely based on one student's learning style, intelligence, preference, gender, or culture.
- Do not generalize.
- Do not underestimate the power of readiness and interest differentiation.
- Do not let the mode of exploring or expressing learning trump the KUDs.
- Do not be afraid to let students work often in the same mode as they may well be enhancing their strengths.
- Do not take on too much at once.

Begin with a comfortable number of learning profile options and grow from there. These key measures should be the applied norm from teachers of all learning profiles and cultural-influenced preferences to all students from all learning profiles and cultural-influenced preferences.

African American, Afro-Latino and/or Hispanic students such as Julia and me may find the lack of curricular challenge and/or attention to their

academic and cultural needs frustrating and not put forth the effort required to excel academically, which could result in a disinterest in school and, consequently, underachievement or, even worse, dropping out of school. By the time Julia had reached secondary school she had been placed significantly at risk. A few of her teachers and her guidance counselor had warned her that if she did not improve her effort and academic performance that she had little chance of moving on to college much less graduate from high school.

I did not wind up at risk for dropping out of high school however I had become an academic underachiever by that point. If I had been provided culturally responsive content materials and instruction to ensure the increase of my self-determination, motivation, investment, and engagement, then it is possible that my academic achievement and performance may have been greatly improved in leaps and bounds.

Wormeli (2018) explains Self-determination theory or SDT as our focus on how to motivate ourselves and others to act and persist, particularly where it concerns our academic goals, planning, advisement, futures, promise and achievement, even in situations with which we find little value or when the elements are stacked against us. It emphasizes three psychological factors that affect students' academic performance and maturation from all cultural and learning profile backgrounds, particularly with those who have resorted to low achievement or underachievement as can be the case for African Americans and Hispanics and those who are also twice-exceptional learners: 1) autonomy, 2) competence and 3) relatedness. He states that SDT has very practical tips on what we can do as classroom teachers and building leaders to support students' development in all three areas and get actionable steps for significant improvement in students' self-discipline, self-motivation, and self-efficacy.

Goldman Smith and Shelander describe this differentiation set of strategies and techniques as Culturally Responsive Teaching or CRT. In this proposal, “culturally responsive” teachers are attentive to students’ cultural and life experiences and try to use them based on learning themes and report them (Norwood, 2006). Thus, these teachers combine academic skills with experiences with the aim of promoting meaningful learning (Gay, 2000, 2010).

As a result, the academic experiences, school interest and achievement of ethnically diverse students improve because the curriculum encompasses students’ backgrounds, beliefs and learning styles (Gay, 2000). CRT is paramount in nurturing the gifts and talents of African American and Hispanic twice-exceptional students because these students deal with so many conflicting messages about their ability and culture.

Likewise, many of these students are dealing with racial and ethnic identity issues that may cause them to internalize negative social factors in a classroom that does not acknowledge cultural differences. These students may also deal with negative emotions due to the academic stigma surrounding their exceptionality and ethnicity, such as peer grouping, feelings of belonging, and self-efficacy. Often, teachers bring their own construction and perspectives of race and learning disabilities to the profession and these perceptions are based on their own life experiences (Perso, 2012). Thus, teachers have to be creative and increase cultural engagement by including culturally relevant material for twice exceptional students during instruction in order to foster the environment needed for culturally responsive learning (Ford, Grantham, Whiting, 2008; Ford, Kea, 2009; Ford, 2010).

The Drive toward Better Outcomes for These Students

A culturally responsive classroom informs a content curriculum where the indicators are high expectations, open communication, and a stigma-free environment through the use of collaborative learning groups and providing an emotionally safe and supportive environment that anchors the curriculum in the everyday lives of students. Goldsmith Jones and Shelander also advise the following attributes of this differentiation in the following ways: collaborative learning groups; academic environments that are emotionally safe and supportive; and effective for African American and Hispanic twice exceptional students because these students are not mainstream students, they are academically and culturally unique. Twice exceptional students can have low-academics, low self-concept, and low self-esteem. In addition, many minority students have the least school success because they are culturally different from the mainstream.

According to Goldsmith Jones and Shelander (2016), African American and Hispanic twice-exceptional students need culturally responsive teaching practices that address their unique affective, behavioral, cultural, and academic needs (Yssel, Prater & Smith, 2010). Building their self-efficacy through culturally responsive teaching could increase their academic self esteem (Dole, 2000; Ladson-Billings, 2009).

Instruction that offers the means and access to self-efficacy is related to academic success and gives students the perception of their ability to productively implement a task or behavior (Bandura & Cervone, 1986). The amount of effort one will exert on a given activity correlates to the amount of effort and level of perseverance when faced with obstacles and resiliency while encountering challenges (Bandura, 1977; Schunk & Pajares, 2002).

Therefore, increasing the self-efficacy of African American and Hispanic twice exceptional learners is the key to implementing culturally responsive instruction for twice exceptional students. It is important for teachers to first understand their unique academic needs (Gay, 2000, 2001, 2002, 2010) as well as building authentic relationships with their students, which helps empower and motivate toward achievement. A student who is highly gifted in one area but has considerable learning needs in another deals with significant confusion regarding their academic ability.

Gifted minority students already deal with cultural identity issues and concerns of not fitting in with their academic and/or social peers. Therefore, teachers must do the following:

- Have a clear understanding of twice exceptional unique academic needs.
- Understand the impact of culturally responsive curriculum and instruction on the academic self-efficacy of these students.
- Begin to implement the unique culture of students in all instruction.

These three steps are simple. However, CRT implementation will have a great influence on the academic success of African American, African Diaspora and Hispanic twice-exceptional students.

I believe it is so important for educators to recognize they tend to focus on trying to "fix" the areas in which students struggle more than to build on their areas of strength. I know firsthand how this mindset and pattern is exacerbated for students who are twice exceptional. I have highlighted many of the challenges for these learners, which are compounded even further for students such as Julia and me who hail from similar multicultural backgrounds, may also speak multiple languages and come from every corner of the globe living everywhere in between. It makes students like us who connected with each other because we also

came from culturally diverse backgrounds, look back at the experiences we endured, the cards and hands with which we were dealt, and the many considerations we have encountered since becoming parents and advocate ourselves for how educators should approach our learning more effectively. The trajectories of our lives are contingent upon our feeling safe, supported, seen, and heard by our teachers as we develop and try to grow through our academic journeys.

This chapter was guided by my personal vision and professional mission statement for my aspirations and goals as an educator, advocate, and interventionist in the dual domains of advanced and gifted education and special needs for struggling learners and special education. This chapter addresses many key concerns, factors, and data, as they relate to professional development, teacher training and applied differentiation strategies and techniques for the highly effective teaching of global students who possess these complex twice-exceptional learning profiles, preferences, and culturally influenced challenges.

The engine that drives effective differentiation for educators is consistently seeking to understand how these students learn best. We must seek to understand them, their progression of growth in critical content and skills and build bridges between the learner and the learning. If we fail to do so then even in the presence of high-quality curriculum and instruction, we will fall woefully short of the goal of helping each learner build a good life through the power of education (Tomlinson, 2017).

References

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215. doi:10.1037/0033-295X.84.2.191

- Bandura, A., & Cervone, D. (1986). Differential engagement of self-reactive influences in cognitive motivation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 38, 92-113. doi:10.1016/0749-5978(86)90028-2
- Flint, L. (2001). Challenges of identifying and serving gifted children with adhd. *Teaching Exceptional Children*, 33(4), 62-69.
- Ford, D. Y., Grantham, T., Whiting, G. (2008). Cultural and linguistically diverse students in gifted education: recruitment and retention issues. *Exceptional Children*, 74, 289-308.
- Ford, D. Y., & Kea, C. D. (2009). Creating culturally responsive instruction: for students' and teachers' sakes. *Focus on Exceptional Children*.
- Ford, D. Y. (2010). Culturally responsive classrooms: affirming culturally different gifted students. *Gifted Child Today*, 33(1), 50-53.
- Feistritzer, C. M. National Center for Education Information, (2011). Profile of us in the US. <http://www.edweek.org/media/pot2011finalblog.pdf>
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: theory, research, & practice*. New York: Teachers College Press.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: theory, research, and practice (Multicultural Education Series) (2nd ed.)*. New York: Teachers College Press.
- Gay, G. (2001). Educational equality for students of color. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives (4th ed., pp. 197±224)*. Boston: Allyn & Bacon.
- Gay, G. (2002). Preparing for Culturally Responsive Teaching. *Journal of Teacher Education*, 53 (2),106-16.
- Goldsmith Jones, S. & Shelander, C. (2016). Culture or diversity: what every teacher should know about creating culturally responsive curriculum and instruction for african american and hispanic twice-exceptional students. *Illinois Schools Journal*, 95 (2), 70 - 81.

- Karnes, F.A., Shaunessy, E. & Bisland, A. (2004). Gifted students with disabilities: are we finding them? *Gifted Child Today*, 27(4), 16-21.
- Ladson-Billings, G. (2009). *Dream keeper: successful teachers for african american students* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Landfried, S. (1989). Enabling undermines responsibility in students. *The Association for Supervision and Curriculum Development*, 71- 83. http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198911_landfried.pdf
- Nielsen, M. E. (2002). Gifted students with learning disabilities: recommendations for identification and programming. *Exceptionality*, 10, 93-111.
- Norwood, E. (2006). Culturally responsive teaching. Retrieved from <http://lrl.appstate.edu>
- Perso, T.F. (2012) Cultural responsiveness and school education: discussion paper. Menzies School of Health Research, Centre for Child Development and Education, Darwin Northern Territory.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation*. San Diego: Academic Press, 16-31.
- Tomlinson, C. (2017). *How to Differentiate Instruction*, 20 - 27, 40 - 41, 78 - 80, 113 - 118, 152 - 157.
- Winebrenner, S. (2003). Teaching strategies for twice-exceptional students. *Intervention in School and Clinic*, 38 (3), 131-137.
- Winebrenner, S. & Brulles, D. (2018). *Teaching Gifted Kids in Today's Classroom*.
- Wormeli, R. (2018). *Fair Isn't Always Equal*, 40, 68 - 69, 79, 91 - 94.
- Yssel, N., Prater, M., & Smith, D. (2010). How can such a smart kid not get it? finding the right fit for twice exceptional students in our schools. *Gifted Child Today*, 33(1), 54-61.

Capítulo 10

Modelo integrativo de mapeamento qEEG/LORETA, testes psicológicos e neurofeedback para altas habilidades: relato de caso

*Kleber Lopes Lima Fialho
Adriana Vazzoler-Mendonça*

Resumo

Identificar problemas associados às altas habilidades/superdotação é desafiante e ao mesmo tempo limitrofe, muitas vezes não se considera a capacidade cognitiva, mas o processo disfuncional comportamental, ou diagnósticos não compatíveis a esta característica. Neste contexto, apresentamos um modelo integrativo de mapeamento cerebral, testagem psicológica e definição de protocolo de neurofeedback para modular as respostas cognitivas, emocionais e comportamentais das pessoas com essa condição. Tendo como objetivo facilitar a neuromodulação autorregulatória deste público, além do benefício de um modelo para a prática clínica, aliando a precisão dos biomarcadores cerebrais, técnica do eletroencefalograma quantitativo, com testagem quantitativa de vetores psicológicos. Para tanto foram utilizados os dados extraídos na experiência clínica, demonstrando-se uma metodologia possível de cruzamento destas variáveis. Assim, é possível criar e sugerir protocolos de neurofeedback personalizados com metodologias específicas e, espera-se, através deste modelo integrativo, suprimir lacunas diagnósticas e promover o desenvolvimento de habilidades em consonância às potencialidades cerebrais.

Palavras-chaves: altas habilidades, diagnóstico neuropsicológico, qEEG, eletroencefalografia quantitativa, neurofeedback

Modelo integrativo de mapeo qEEG/LORETA, testes psicológicos y neurofeedback para altas capacidades: reporte de caso

Resumen

Identificar los problemas asociados a las altas habilidades/superdotación es desafiante al mismo tiempo limitrofe. A menudo no se considera la capacidad cognitiva, sino el proceso disfuncional comportamental, o recibir diagnósticos no compatibles a esta característica. En este contexto, presentamos el modelo integrativo de mapeo cerebral, pruebas psicológicas y definición de protocolos de Neurofeedback para modular las respuestas cognitivas, emocionales y comportamentales de las personas con esta condición. Con el objetivo de facilitar la neuromodulación autorregulatoria de este público, apuntando el beneficio de un modelo para la práctica clínica, combinando la precisión de los

biomarcadores cerebrales, técnica del electroencefalograma cuantitativo, con las pruebas cuantitativas de vectores psicológicos. Para este propósito fueron utilizados los datos extraídos de la experiencia clínica, en la que se demuestra que es posible una metodología de entrecruzamiento de estas variables. Así, es posible crear y sugerir protocolos de Neurofeedback personalizados con metodologías específicas, y se espera que a través de este modelo integrativo, se puedan suprimir lagunas diagnósticas y promover el desarrollo de habilidades en consonancia con las potencialidades cerebrales.

Palabras-clave: altas habilidades, diagnóstico neuropsicológico, qEEG, electroencefalografía cuantitativa, neurofeedback

Integrative qEEG/LORETA Mapping Model, Psychological Testing And Neurofeedback For High Skills: A Case Report

Abstract

Identifying problems associated with high skills/giftedness is challenging. Cognitive ability is often not taken into account, the process being rather seen as a dysfunctional behavioral, or one which is given diagnoses that are not compatible with high skills/giftedness. In this context, we present an integrative model of brain mapping, psychological testing and definition of a neurofeedback protocol to modulate the cognitive, emotional and behavioral responses of people with this condition. It is aimed to facilitate the self-regulatory neuromodulation of these individuals, with the added benefit of a model for clinical practice, which combines the precision of brain biomarkers, quantitative electroencephalogram technique and quantitative testing of psychological vectors. For this purpose, data extracted from clinical experience have been used, demonstrating a possible methodology for crossing these variables. Thus, it is possible to create personalized neurofeedback protocols with specific methodologies. Through this integrative model, diagnostic gaps are expected to be eliminated and the development of skills aligned with brain potential, promoted.

Keywords: high abilities, neuropsychological diagnosis, qEEG, quantitative electroencephalography, neurofeedback

Um cérebro com capacidade de processamento acelerada e eficaz desde os primeiros anos de vida pode ser devido à condição neurológica de altas habilidades/superdotação (AH/SD) e pode ter dificuldade de se adaptar aos padrões convencionais da escolarização. Essa inadequação pode gerar dificuldade em seguir com o aprendizado dentro da média esperada.

Ao conhecermos as ferramentas modernas de avaliação instrumental e bioelétrica, como a eletroencefalografia funcional, essa condição neurológica demonstrou ser muito mais prevalente do que se acreditava. Estima-se que 5% da população mundial tenha AH/SD, sendo que há diferentes modelos teóricos que defendem prevalências que variam de 2% a 20% (Branco et al., 2017).

Utilizando uma metodologia comparativa de testes clínicos, apresentamos um relato de caso que utilizou o modelo integrativo que reúne informações do eletroencefalograma quantitativo (qEEG), inteligência, personalidade e habilidades sociais, aplicado e interpretado por profissional da psicologia.

Tornou-se possível, graças à identificação de padrões de funcionamento elétrico cerebral, a elaboração de uma proposta interventiva de neuromodulação autorregulatória, também conhecida por *neurofeedback*. O resultado foi a modificação do funcionamento elétrico das áreas cerebrais após a proposta interventiva, tendendo à homeostase ou equilíbrio, o que pode ser mensurado ao se comparar os resultados das avaliações, com o mesmo protocolo, antes e depois da intervenção.

Aspectos neurológicos das altas habilidades/superdotação

Altas habilidades/superdotação (AH/SD) consiste em uma condição neurológica que se manifesta por habilidades, geralmente cognitivas, focais ou gerais, que parecem estar além da idade, quando em crianças, ou em adultos, estes realizam tarefas com mais rapidez e eficiência que a maioria das pessoas.

Indivíduos com talentos acima da média do esperado para sua idade ou contexto sociocultural vivenciam situações de desadaptação, podendo experimentar conflitos decorrentes de se sentirem inadequados e incompreendidos em suas formas atípicas de funcionar no mundo. Mesmo

tendo capacidades diferenciadas, é comum que crianças, jovens, adultos e idosos com AH/SD tenham dificuldades em outras áreas, como transtornos do desenvolvimento e de aprendizagem.

Apesar de necessário, ainda estamos distantes de identificar adequadamente e em grande escala aqueles que possuem habilidades superiores e requerem adequações educacionais (Martins, 2013). Por estes aspectos da subjetividade, pessoas com AH/SD podem ser confundidas com pessoas com transtorno de déficit de atenção, autismo, dislexia, hiperatividade, dentre outros diagnósticos. A falta de identificação desses estudantes na escola e no trabalho dificulta a organização de ações voltadas para suas especificidades (Branco et al., 2017).

Quando não identificadas, as AH/SD podem provocar desorganização pessoal nas tarefas do cotidiano, e o indivíduo com essas características pode vivenciar dificuldades em lidar com as limitações ambientais, aumentando a probabilidade de outros problemas se desenvolverem. E, do ponto de vista educacional, a tendência é tentar reduzir a atividade para adaptar o cérebro ao padrão normativo pedagógico ou ao ritmo de trabalho da empresa.

À luz da neurociência e da neurofisiologia, cérebro e mente estão indissociavelmente ligados - o primeiro mediado pelos hábitos e heranças genéticas, o segundo, pelos pensamentos - e esta divisão é meramente didática para compreensão dos fenômenos comportamentais, onde a desarmonia de hábitos, genética e pensamentos poderá ser observada pela manifestação da desorganização mental e também cerebral, como verificadas em pesquisas recentes (Xu, 2016), que podem se traduzir em sentimentos como ansiedade, depressão, desmotivação por tarefas escolares, comportamentos antissociais, e são encaminhados para as clínicas psicológicas e neuropsiquiátricas para tratamento dessas demandas.

Identificar alunos com AH/SD na escola é imprescindível na medida em que, quando não são reconhecidos e estimulados, estes alunos podem correr o risco de se adaptar ao contexto rotineiro da sala de aula, deixando de desenvolver suas habilidades e, até mesmo, tornando-se desinteressados e frustrados. Assim, especificamente, é abordada a questão fundamental de quais processos cerebrais são relevantes para a geração de ideias criativas genuinamente novas, em contraste com a simples lembrança de velhas ideias deste contexto rotineiro (Benedek et al., 2014).

***Neurofeedback* ou neuromodulação autorregulatória: técnica não invasiva e não medicamentosa**

O *neurofeedback* é uma modalidade de *biofeedback* (EEG *biofeedback*) que age no sistema nervoso central (SNC) por meio do treinamento de ondas cerebrais ou de mudanças no fluxo sanguíneo cerebral.

Os resultados da pesquisa indicam que o efeito neuromodulador da terapia influencia positivamente os processos cognitivos, o humor e os níveis de ansiedade. Os efeitos positivos do EEG *Biofeedback* confirmam a utilidade deste método como método principal ou auxiliar no tratamento de pessoas com transtornos mentais. Com base nos estudos realizados, vale a pena considerar a inclusão deste método nas atividades abrangentes de neuroreabilitação. (Markiewicz, 2017, p. 1)

A intervenção principal proposta para modificar os padrões cerebrais é a neuromodulação autorregulatória, conhecida por *neurofeedback*, conduzida por um profissional certificado. De origem na Psicologia Experimental, como técnica de terapia e modificação de comportamento, o *biofeedback* e o *neurofeedback*, também chamado de *biofeedback* eletroencefalográfico, vêm se destacando como alternativas de treinamento cerebral para redução ou eliminação de diversos sintomas decorrentes de traumas, patologias, síndromes, dificuldades ou distúrbios

de origem no sistema nervoso central, ou mesmo aumento de performance em qualquer sujeito, com ou sem queixa de alteração da normalidade.

Neste sentido, o *biofeedback* é uma das técnicas no rol de procedimentos comportamentais para mudança cognitivo-comportamental e aquisição de comportamentos. Podem-se verificar os efeitos que esta técnica promove para a mudança comportamental, tomando-se como parâmetro linhas de base avaliativas e objetivos a serem alcançados.

O processo pelo qual novos comportamentos são adquiridos ou os pré-existentes são fortificados ou diminuídos em função das consequências contingentes ficou conhecido como condicionamento operante (Skinner, 1966). Os princípios do condicionamento operante foram traduzidos em inúmeras técnicas psicoterápicas, tanto nas terapias comportamentais, quanto nas terapias cognitivo-comportamentais. Procedimentos operantes também são componentes de estratégias usadas numa vasta gama de outras clínicas como a fisioterapia, fonoaudiologia, psicopedagogia, nutrição e educação.

Segundo Caballo (2002), Ward et al. (2015), Markiewicz (2017) e Micoulaud-Franchi et al. (2019), o *biofeedback* é considerado uma técnica de autocontrole de respostas fisiológicas, conseguido a partir da retroalimentação recebida pelo sujeito em treinamento de uma função fisiológica, que se pretende colocar sob o controle voluntário. Trata-se, portanto, de um procedimento para modificar uma resposta fisiológica em função da informação que se tem de como esta varia. *Neurofeedback* é uma técnica de *biofeedback* que consiste na medição de uma atividade fisiológica, usando a interface de um técnico, para extrair um parâmetro de interesse apresentado em tempo real para o sujeito, que aprendeu como modificá-lo.

O *neurofeedback* é uma modalidade de condicionamento operante que visa ao reestabelecimento de padrões eletrofisiológicos adequados para o funcionamento mais próximo do que seria o orgânico natural do sistema nervoso central, gerando diminuição de sintomas e sinais decorrentes de disfunções, bem como a amplificação de habilidades cognitivas, e potencializando a sensação de bem-estar. É um tipo de *biofeedback* que engloba o conjunto dos treinamentos de dimensões da fisiologia, como variabilidade cardíaca, resposta galvânica da pele, eletromiografia, para a promoção de mudanças específicas ou globais no modo de funcionamento do organismo (Micoulaud-Franchi et al., 2019).

Tal como outras modalidades de *biofeedback*, o *neurofeedback* representa uma tentativa de potencialização do desempenho de dimensões eletrofisiológicas de interesse, por meio do controle intencional de estímulos a elas pareados que pode ser um filme, um jogo de videogame ou uma música que dimensionam a proporção com que determinada faixa frequencial aparece no espectrograma. O que diferencia o *neurofeedback* do *biofeedback* é o fato de as variáveis de interesse serem cerebrais, o que eventualmente leva a resultados mais profundos e rápidos em se tratando de condições de base cerebral.

Desta forma, pode ser considerada uma técnica sistemática com base na modelagem da Psicologia Comportamental, visando atingir objetivos a partir de uma avaliação neuropsicológica criteriosa, no sentido de corrigir achados clínicos que interferem no ajuste comportamental e adaptativo de qualquer indivíduo. O princípio da modelagem é a aproximação sucessiva da resposta desejada. É um procedimento que consiste em utilizar sucessivas ações de diferenciação da resposta para a obtenção de outros padrões que não estão presentes no repertório do sujeito que se encontra em processo de neuromodulação. Ou seja, se uma resposta desejada já existe com alguma frequência em nível operante, não será preciso modelá-

la, basta alterar o nível de exigência, apresentando ao sujeito condições em que aquela resposta tem probabilidade de ocorrer, e reforçá-la diferencialmente (com aumento ou diminuição da exigência das frequências cerebrais) quando ela ocorrer.

Enquanto a diferenciação de uma resposta, no modelo comportamental, refere-se apenas à diferenciação que é feita reforçando-se algumas respostas que já existem na classe e não reforçando outras, a modelagem refere-se a sucessivas diferenciações de resposta na direção de uma resposta a ser instalada, de maneira que, por força da variabilidade comportamental, uma classe de respostas cuja probabilidade anterior era praticamente zero passe a ocorrer com frequência e seja reforçada, com auxílio do técnico, extraindo o parâmetro de interesse. Assim, para a neuromodulação, a mesma lógica é aplicada, reforçando áreas cerebrais onde a probabilidade seria reduzida de acontecer de maneira espontânea.

O que caracteriza este processo é, portanto, o reforçamento diferencial das frequências, que assinala as classes de respostas cada vez mais próximas de uma resposta final programada. Denomina-se comportamento modelado por contingências o comportamento sob controle direto pelas contingências, e denomina-se comportamento governado por regras o comportamento sob controle direto por instruções (Skinner, 1966). No *neurofeedback* ocorrem as duas respostas sob controle das duas situações.

Discussão e proposta interventiva

Pessoas com AH/SD são definidas pela Política Nacional de Educação Especial (Ministério da Educação, 2008) como aquelas que apresentam notável desempenho e elevada potencialidade em áreas intelectuais, acadêmicas, artísticas, de liderança e de psicomotricidade, além de apresentar grande criatividade, altas capacidades de aprendizagem e

envolvimento em atividades de seu interesse (Brasil, 2008). A criatividade é uma característica que tende a ser exacerbada pelas AH/SD, mas que muitas vezes é apenas avaliada e medida, sem propostas para seu devido exercício e desenvolvimento.

Segundo Pinheiro (2009), “as características dos indivíduos criativos não são menos controversas, pois, se comparados os atributos listados por diferentes autores, os traços distintos, até divergentes, superam as coincidências” (p. 154).

A tabela a seguir ilustra o referido, onde os conjuntos de traços de personalidade conferidos às pessoas mais criativas (Eysenck, 1999, p. 216, citado por Pinheiro, 2009, p.154) – 13 itens – e (Wechsler, 2002, pp. 72-73 citado por Pinheiro, 2009, p.154) – 15 itens –, apresentam somente cinco em comum: independência, abertura, interesse, auto aceitação e flexibilidade.

Tabela 1

Descrição de Traços de Personalidade das Pessoas Criativas

Conforme Eysenk		Conforme Weschler	
1	Independência de atitude e comportamento social	1	Confiança em si mesmo ou autoconceito positivo
2	Dominação	2	Pensamento original e inovador
3	Introversão	3	Alta sensibilidade externa e interna
4	Abertura a estímulos	4	Fantasia e imaginação
5	Interesses amplos	5	Inconformismo
6	Auto-aceitação	6	Independência de julgamentos
7	Intuição	7	Abertura a novas experiências
8	Flexibilidade	8	Sentido de destino criativo
9	Presença e atitudes sociais	9	Ideias elaboradas e enriquecidas
10	Atitude antissocial	10	Preferência por situações de risco
11	Preocupação com normas sociais	11	Alta motivação e curiosidade
12	Radicalismo	12	Elevado senso de humor
13	Rejeição a restrições externas	13	Impulsividade e espontaneidade
		14	Fluência e flexibilidade de ideias
		15	Uso elevado de analogias e combinações incomuns

Fonte: (Pinheiro, 2009, p. 154)

Características como impulsividade e introversão, atitudes sociais e antissociais, dentre outras, parecem ser antagonônicas ou que poderiam se anular. Pinheiro (2009) pondera, entretanto, que a razão para o sucesso dos indivíduos criativos possa ser, exatamente, a tensão gerada por esses traços contraditórios da personalidade. Assim, é possível existir correlação entre altas habilidades e criatividade, bem como altas habilidades e características de personalidade, altas habilidades e habilidades sociais, justificando-se levar em conta esta investigação.

Com o objetivo de desmistificar esses e outros aspectos das AH/SD, buscam-se examinar e organizar os eixos e vetores que se adicionam para compor o fenômeno de altas habilidades, propondo um modelo integrativo. Isto se justifica, tanto pela falta de uma base comum para os diversos estudos interdisciplinares desse crescente campo, com destaque para a cognição criativa que envolve flexível combinação de conceitos armazenados na memória para formar associações úteis (Arden et al., 2010), quanto na necessidade de indicações mais precisas para a definição de métricas e métodos na pesquisa neurológica (Fink & Benedek, 2014).

Não raro, apesar de ainda emergente, é divulgada a ideia de que a atuação dos processos mentais de alto nível, caracteriza-se pela formatação em rede do neocórtex, que integra e coordena as funções mais básicas do cérebro. A principal área cerebral envolvida na habilidade do planejamento é o córtex pré-frontal dorsolateral bilateral (Oliveira & Nascimento, 2014).

As medidas quantitativas de eletroencefalografia (EEG) podem fornecer estimativas do funcionamento cognitivo e compreensão simultânea mais consistentes dos substratos neurofisiológicos da inteligência.

O estudo das possíveis bases fisiológicas do ser humano com a psicometria da inteligência tem uma longa tradição de mais de 40 anos

(Xu, 2016). Com base na velocidade de processamento de informações visuais da capacidade cognitiva humana, as primeiras abordagens focaram principalmente nas relações entre latências e amplitudes do potencial evocado e da inteligência determinada psicometricamente (Gajda, Karwowski & Beghetto, 2016).

Aranibar e Pfurtscheller (1976) citados por Douwel (2016) publicaram um artigo relacionando dessincronização cortical a fenômenos neurofisiológicos a respostas diretas a estímulos e velocidade de processamento da informação. Mais recentemente, Thatcher et al. (2016) mostraram evidências e relações entre a coerência, a relação entre a magnitude da informação do EEG, frequências cerebrais e desenvolvimento da inteligência.

As descobertas de Kitsune et al. (2014) demonstram o efeito do contexto de registro em EEG em repouso, e destaca a importância de contabilizar essas variáveis para garantir a consistência de resultados em estudos futuros.

Como resultado do uso desses diferentes métodos e grupos, as evidências na literatura são inconclusivas sobre a relação entre Quociente de Inteligência (QI) e EEG, ou ao menos não trazem evidências claras. É importante destacar que, provavelmente, uma das razões para isto trata-se do fato de que as AH/SD não estejam ligadas ao aumento de QI, ou possa ser quantificadas desta forma, face às diversas manifestações de inteligência e criatividade e, portanto, as diversas expressões de habilidades e adaptação que possam caracterizar AH/SD. Assim, correlacionar atividade cerebral com inteligência parece não ser tão direto quanto se desejaria que fosse.

O EEG torna-se importante para se detalhar casos de déficit de atenção, como Millichap, Millichap e Stack (2011) descobriram, sendo útil na escolha da medicação, especialmente em crianças com hiperatividade e

deficiência cognitiva transitória. Corroborando essas descobertas, Saby e Marshall (2012) empregam técnicas eletroencefalográficas nas suas pesquisas com bebês e crianças pequenas com interesse em compreender os processos neurais envolvidos no início do desenvolvimento social e cognitivo. Enfocam as características funcionais do cérebro em linhas específicas de pesquisa de desenvolvimento sobre o ritmo infantil e processamento de ação no estudo de adversidade psicossocial. Esses resultados foram determinantes para representar a presença de um possível atraso no desenvolvimento da inteligência. As pesquisas de Thatcher et al. (2016) ressaltam a existência de poucos estudos sobre a relação entre conectividade efetiva do cérebro, ou seja, como as frequências são identificadas em atividade nos dois hemisféricos através do EEG, e a testagem e medidas neuropsicológicas de inteligência que podem gerar informações sobre os aspectos mais globais de eficiência.

Recentemente, Sukeerthi, Veezhinathan e Geethanjali (2020) avaliaram a carga cognitiva de processamento de informação lexical e analisaram a ativação do cérebro junto com o desempenho de tarefas para verificação de codificação bem sucedida da informação, usando o monitoramento do EEG.

Clarke, Barry e Johnstone (2020) realizaram pesquisas na literatura de 2002 a 2019 e perceberam um aumento substancial no interesse no estado de repouso EEG, com investigações comparativas de amostras de déficit de atenção, hiperatividade e problemas de rendimento da inteligência e grupos controles, investigando uma ampla gama de teóricos e aspectos clínicos relacionados a algum tipo de transtorno. Eles concluíram que a maior variância do grupo foi relacionada ao diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e não à inteligência.

Considerando as conclusões dos trabalhos acima citados, parece existir uma correlação maior entre baixo QI e padrões cerebrais do que com AH/SD. É possível que as relações com baixo QI se devam aos atrasos tanto de desenvolvimento quanto maturação cerebrais e não efetivamente ao QI.

Em raciocínio similar, mas enfatizando o direcionamento da atenção, Thatcher et al. (2016) demonstram que a inteligência está fundamentalmente ligada à atenção por causa da importância da seleção de estímulos, bem como informações verbais e espaciais em um sistema com capacidade limitada de processar informações simultaneamente. As conclusões de seus estudos apoiam uma inteligência subjacente a redes especializadas do lobo frontal e parietal, estando a eficiência do processamento de informações relacionada à redução da demanda em conexões cerebrais específicas e aumento global da eficiência da conexão.

Nesse aspecto, estamos falando em eficiência ou uso mais efetivo das conexões cerebrais e não em características elétricas do cérebro, possibilitando reconhecer a importância de lançarmos esforços em análises de padrões de funcionamento elétrico cerebral nas investigações na área das AH/SD, em especial ao que se refere à identificação das características psicofisiológicas desses indivíduos.

O problema das pessoas com AH/SD parece não estar em apresentarem QI acima da média, mas por um conjunto de características relacionadas à organização cerebral e personalidade que conferem uma forma diferente de ajuste comportamental e de habilidades sociais, podendo resultar em prejuízos adaptativos.

Portanto, se um indivíduo apresenta altas habilidades cognitivas mas um cérebro imaturo ou desconectado, com predominância de frequências lentas – principalmente em áreas fronto-parietais – isso justificaria

problemas comportamentais relatados ou observados nos ambientes escolares e clínicos.

Testes psicológicos e descrição de padrões de funcionamento elétrico cerebral biomarcadores do qEEG

O teste de Inteligência Geral Não-Verbal (TIG-NV) foi criado com a finalidade de avaliar desempenho característico dos testes de inteligência não-verbais, como Raven e G36, mas destaca-se dos instrumentos conhecidos por sua originalidade e por seus estímulos que despertam o interesse e a motivação. Possibilita medidas de inteligência expressas em escalas de QI e de percentil, úteis para avaliar e comparar a inteligência de pessoas em geral, para diferentes finalidades, além do desempenho acadêmico (Tosi, 2014).

O TIG-NV, ao possibilitar a análise dos erros, pretende ser um instrumento neuropsicológico para estudo das funções cerebrais envolvidas em desempenhos característicos dos testes psicológicos, sendo importante na prática clínica e na pesquisa. Como um instrumento neuropsicológico tem a característica de ser um teste indicador ou facilitador de hipóteses sugestivas sobre o desempenho de um indivíduo, revelando as prováveis funções e áreas cerebrais responsáveis pelos comportamentos. Fornece uma estimativa funcional das diferentes capacidades cognitivas, sensoriais, sensitivas, motoras e afetivas envolvidas em cada tarefa proposta nos diferentes itens do teste (Tosi, 2014).

Para Lezak et al. (2004), a neuropsicologia tem como objeto de estudo o comportamento, e utiliza as mesmas técnicas, hipóteses e teorias da psicologia e da neurologia. O caráter distinto da investigação neuropsicológica está na estrutura conceitual de referência que considera a função cerebral como seu ponto de partida. De acordo com esse

referencial teórico é que foi elaborado e pode ser interpretado o TIG-NV, que avalia o desempenho das pessoas em cada item, considerando o conjunto de funções cerebrais que são responsáveis por determinado comportamento. É destinado para pessoas de 10 a 79 anos e para três níveis de escolaridade: Ensino Fundamental, Médio e Superior (Tosi, 2014).

Outra variável a ser correlacionada se refere aos fatores de personalidade, como já descritos, intimamente vinculados ao processo adaptativo de pessoas com AH/SD.

O Inventário Fatorial de Personalidade (IFP2) tem por objetivo avaliar o indivíduo em 13 necessidades ou motivos psicológicos: assistência, intracepção, afago, autonomia, deferência, afiliação, dominância, desempenho, exibição, agressão, ordem, persistência e mudança. É destinado a pessoas com idades entre 14 e 86 anos, com grau de instrução desde o Ensino Fundamental até o Superior (Leme, 2014). A partir desses fatores, podem-se inferir as estratégias de adaptação e como são utilizadas para obtenção de respostas assertivas em diferentes contextos sociais, podendo ser correlacionadas com os fatores de habilidades sociais.

O Inventário de Habilidades Sociais (IHS) é um teste de fácil aplicação, com o objetivo de caracterizar o desempenho social em diferentes situações como trabalho, escola, família, cotidiano. Possibilita diagnóstico para uso na clínica, na educação, na seleção de pessoal e no treinamento profissional. A faixa etária do público avaliado é entre 18 e 25 anos, nível escolar mínimo Ensino Médio completo, e a variação Inventário de Habilidades Sociais para Adolescência (IHSA) para pessoas entre 12 e 17 anos, do Ensino Fundamental e Médio (Del Prette & Del Prette, 2011; Del Prette, 2015).

Tabela 2
Resumo dos Instrumentos Psicológicos

Instrumento	O que avalia	Idade	Escolaridade	Referência
Teste de Inteligência Geral Não-Verbal (TIG-NV)	Inteligência não-verbal em escalas de QI e de percentil	10 a 79 anos	Ensino Fundamental, Médio e Superior	Tosi, 2014
Inventário Fatorial de Personalidade (IFP2)	Treze necessidades ou motivos psicológicos: assistência, intracepção, afago, autonomia, deferência, afiliação, dominância, desempenho, exibição, agressão, ordem, persistência e mudança	14 a 86 anos	Desde o Ensino Fundamental até o Superior	Leme, 2014
Inventário de Habilidades Sociais (IHS)	Desempenho social em diferentes situações como trabalho, escola, família, cotidiano	18 a 25 anos	A partir do Ensino Médio completo	Del Prette & Del Prette, 2011
Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes (IHSA)	Desempenho social em diferentes situações como trabalho, escola, família, cotidiano	12 a 17 anos	Ensino Fundamental e Médio	Del Prette, 2015

Fonte: Elaborado pelos autores

Padrões de funcionamento elétrico cerebral – biomarcadores

Um biomarcador cerebral, ou padrão de atividade elétrica cerebral, refere-se a uma característica que é objetivamente medida e avaliada como um indicador de processos biológicos normais, processos patogênicos ou respostas farmacológicas a uma intervenção terapêutica. Idealmente, no futuro, será possível diagnosticar transtornos mentais auxiliados por parâmetros objetivos, por métodos de imagem cerebral ou sua combinação (Bandelow et al., 2017).

A partir dos dados captados por EEG, é possível que sejam identificados, por correlação neuropsicofisiológica, padrões de funcionamento cerebral que produzem maior gasto energético e eventos não alinhados à atividade funcional, e interpretados por uma interface

gráfica, o *Low Resolution Brain Electromagnetic Tomography* - LORETA (Figura 3) onde as desregulações na atividade elétrica de áreas e estruturas do cérebro apontam de forma visual e numérica a região e a intensidade do comprometimento (Kropotov, 2009; 2016).

Em um cérebro considerado normal, a excitação e inibição do córtex estão bem equilibradas. O córtex equilibrado durante vigília produz atividades elétricas regulares como ritmos alfa, beta e teta (Tabela 3) na linha média frontal. Se este equilíbrio é interrompido por algum motivo e, por exemplo, a excitação começa a exceder a inibição, o córtex começa a produzir padrões ou atividades irregulares. Essas anormalidades, na maioria das vezes, podem ser captadas no escalpo pelo EEG convencional. Existem vários tipos de anormalidades, os mais comuns são picos altos, ondas grossas e complexos de ondas lentas com picos altos. Picos geralmente são gerados em uma área local do córtex, chamada foco. Utilizando técnicas modernas de tomografia eletromagnética como o LORETA, os focos podem ser localizados dentro do córtex com precisão. Hoje em dia, a maioria dos sistemas de qEEG são equipados com softwares que detectam automaticamente eventos anormais no cérebro (Kropotov, 2009; 2016).

Relato de caso e proposta de modelo integrativo

A partir de experiência clínica, é apresentada a seguir uma possibilidade de aplicação deste modelo integrativo, descrevendo um caso hipotético mas possível e existente quanto aos testes apresentados, para que se possa construir o raciocínio integrativo. Salienta-se que este modelo, por apresentar testes psicológicos, só poderá ser aplicado e interpretado por um psicólogo devidamente habilitado.

Comparando-se as avaliações psicológicas de desempenho cognitivo - fatores de raciocínio, habilidades sociais, personalidade - e padrões de

funcionamento elétrico cerebral, observa-se, por este modelo, dicotomia entre potencialidades cognitivas e comportamentais e as condições neurofisiológicas para a sustentação de comportamento e funções executivas. Essa assincronia pode resultar em comprometimento emocional por capacidade cognitivo-comportamental maior do que a capacidade de execução, ou manifestações comportamentais em desacordo com as capacidades cognitivas encontradas (Ahmadi et al., 2020).

Neste sentido, no suposto paciente, encontram-se déficits emocionais compatíveis com humor rebaixado, hipoatividade – humor depressivo (Kesebir & Yosmaoglu, 2018) e ansiedade de execução conjugada, muitas vezes podendo até ser diagnosticado também como ansioso, por pensar à frente da execução. Para se excluir a ansiedade típica (Bandelow et al., 2017), sugerimos avaliar a presença de frequências rápidas nos mapas do qEEG.

Não se observam, neste exemplo do modelo integrativo proposto, padrões neuropsicofisiológicos de ansiedade típica, comum para a maioria dos transtornos de ansiedade. A instabilidade basal na excitação cortical, como refletido em medidas de qEEG por excesso de ondas beta e gama (Tabela 3) na região centro-temporal em atividade de vigília, não foi observada nesta avaliação, apesar de haver uma pequena manifestação centro-frontal (Figura 1). As medidas do qEEG em repouso tendem a se correlacionar com os sub-padrões dos sintomas e tendem a ser exacerbadas pela estimulação específica.

Ribeiro e Fialho (2014) explicam que funcionamos de acordo com os grupos de frequências cerebrais (Tabela 3) que tornamos mais ou menos ativas conforme nossos comportamentos. Podemos acelerar as transmissões das informações ou deixá-las mais lentas. Algumas pessoas possuem padrões já definidos pela sua genética, o que lhes conferem

características bem peculiares - podem ser mais aceleradas, hiperativas, ansiosas; ou mais lentas, com déficits de atenção, depressão, letargia - o que não lhes impede de modificar tanto seu comportamentos como suas frequências cerebrais.

Tabela 3

Definição das Faixas de Ondas Cerebrais

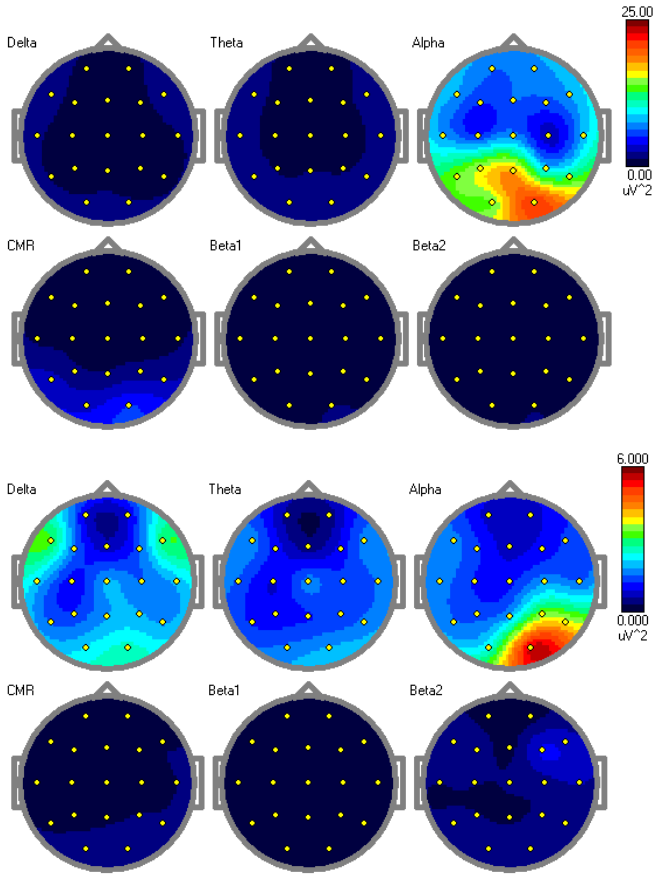
Onda	Frequência	Função
Gama	30-45Hz	Autocontrole, memória, percepção da realidade, vinculação dos sentidos, compaixão, processamento de informações, capacidade de aprendizagem, níveis mais altos de energia e foco.
Beta	13 -30Hz	Atenção no mundo exterior, concentração, aprendizagem, análise e organização de informações, resolução de problemas, estado de vigília e a mente alerta, pronta para trabalhos que requerem a atenção, acuidade visual, coordenação e produtividade intelectual.
Alfa	7 -13Hz	Estado relaxado, foco no mundo interior, mente alerta à espera de algum estímulo (<i>stand by</i>), experiência de paz e bem estar, resolução de problemas de modo introspectivo, imaginação, memorização, relaxamento, aumenta a propriocepção, a consciência de si e dos pensamentos e processos internos, favorece a criatividade e diminui a ansiedade.
Teta	4-7Hz	Estado sonolento que antecede o sono, baixando a atividade cerebral, e pode ser acompanhado de imagens inconscientes hipnagógicas, parecidas com sonhos; estado mais profundo de relaxamento, propicia a criatividade, acesso a memórias, aprendizagem acelerada, criatividade e re/programação mental.
Delta	4-0.1Hz	Estado de sono profundo, libera hormônio do crescimento, regeneração física e mental, acesso mais profundo ao inconsciente e à intuição.

Fonte: Elaborado pelos autores

Para representar a concentração de frequências apresentamos os gráficos correspondentes *Spectra* de análise de distribuição estatística por amplitude e localização da origem dessa concentração de frequências.

Figura 1

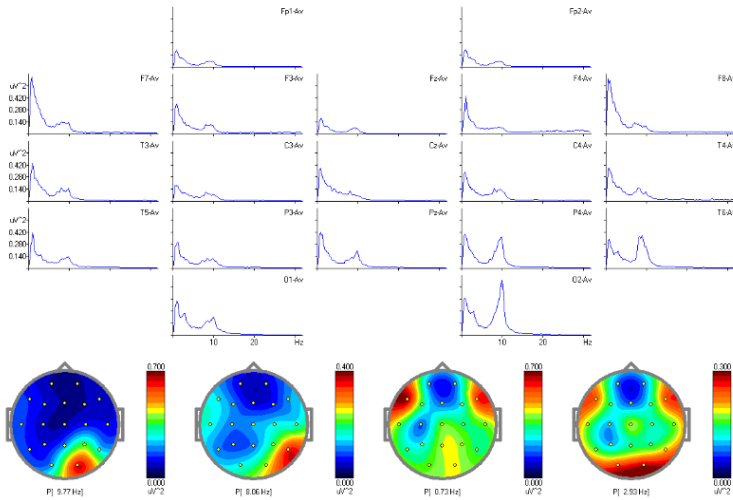
Gráficos Correspondentes Spectra: Parâmetros Olhos Fechados X Olhos Abertos



Fonte: Acervo do primeiro autor

Nota: Observa-se acúmulo de frequências alfa nas duas funções e a diminuição de amplitude em olhos abertos.

Figura 2
Spectra Olhos Abertos

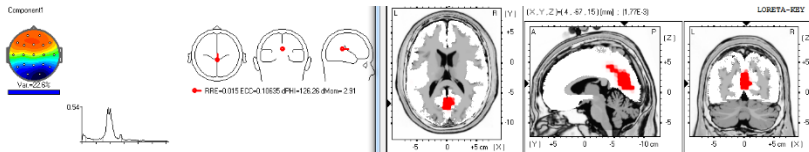


Fonte: Acervo do primeiro autor

Nota: Quando é visualizado somente o gráfico de olhos abertos, evidencia-se a presença de frequências lentas (delta) na região frontal.

Figura 3

Exemplo de Correlação do qEEG/LORETA - Componente mais Evidente em Olhos Abertos



Fonte: Acervo do primeiro autor

Por meio da interface gráfica LORETA podemos visualizar as áreas específicas mais afetadas por essas concentrações de frequências, podendo fazer a correlação funcional com os testes psicológicos aplicados.

Também comum à maioria dos transtornos são as dificuldades específicas da condição com hipoativação sensorial, redução ou perda das sensações, e o foco da atenção direcionado geralmente para pensamentos, emoções negativas (Bandelow et al., 2017). Em particular, as medidas eletropsicofisiológicas da função são suscetíveis de desempenhar um papel

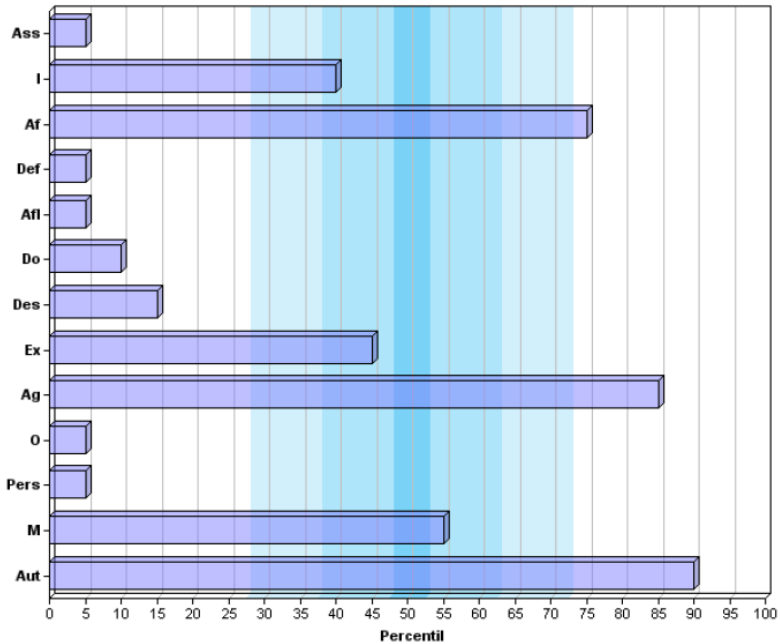
significativo no desenvolvimento e adaptações subsequentes do Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5ª edição (DSM-5) e assistir criticamente na obtenção de melhorias nosológicas e especificidade do tratamento.

Assim, correlacionando com as testagens neuropsicológicas, observa-se a ansiedade como produto da oscilação de humor (Roh et al., 2016), pensamentos recorrentes e a hipoativação como frustração da não execução por capacidade cognitiva acima da média, sem correspondência executiva, justificando-se o quadro apresentado, e possível transtorno de humor, dificuldade de engajamento em tarefas, desmotivação e ansiedade de execução, expectativa de rendimento frente à análise associativa dos testes.

Adicionalmente, há evidências de que as oscilações das bandas alfa e delta (Tabela 3) no qEEG podem refletir diferenças na cognição, emoções e memória. A sensibilidade deste método diagnóstico aliada aos resultados dos testes psicológicos sugere prejuízos na atividade de vigília, no monitoramento ambiental, nas funções executivas e emoções.

Isto pode ser observado mais precisamente quando verificamos na avaliação de personalidade (Figura 4) fatores de ordem e persistência comprometidos com associação a déficits de habilidades sociais e padrões de personalidade dicotômicos – características que poderiam ser classificadas como de transtorno de afeto bipolar (TAB) em associação a TDAH não tratado, se não tivéssemos estas outras fontes comparativas.

Figura 4
Imagem do Resultado de Avaliação IFP2 do Paciente Hipotético



Fonte: Acervo do primeiro autor

No IFP2, que tem por objetivo traçar o perfil de personalidade do indivíduo, o exemplo acima apresentou escores baixos nos seguintes fatores avaliados: assistência, deferência, afiliação, dominância, desempenho, exibição, ordem e persistência. Em contrapartida, apresentou escores altos em afago, agressividade e autonomia.

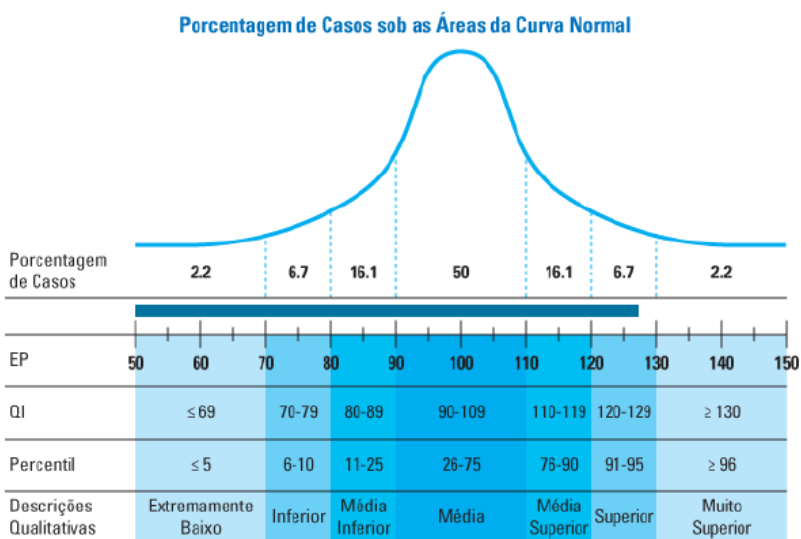
Um outro dado observado refere-se às habilidades cognitivas em contraponto à lentificação cerebral apresentada, correlacionando-se com memórias afetivas recorrentes e comprometimento emocional por ansiedade de execução e alteração do humor. Pode-se considerar TDAH como efeito da lentificação do processamento de estímulos e não necessariamente por classificação diagnóstica (Ahmadi et al., 2020).

Por meio do TIG-NV, neste exemplo ilustrativo, o sujeito obteve QI 127 e classificação de inteligência superior.

Figura 5

Imagem do Resultado de Avaliação TIG-NV do Paciente Hipotético

Grupos	Raciocínio	Erros	Desempenho (% acertos)	Questões incorretas
RB	Básico	0	100,00 %	
RE	Específico	0	100,00 %	
RG	Gestáltico	0	100,00 %	
RC	Complexo	2	75,00 %	5, 26
Grau de Escolaridade			Superior	Q.I.
Pontos Brutos			28	Classificação da Inteligência
Percentil			96,6	Superior
				127



Fonte: Acervo do primeiro autor

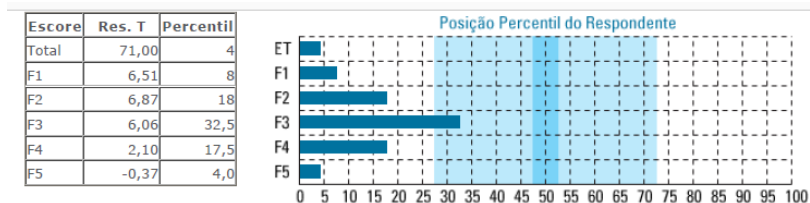
Observa-se que apresenta padrões cognitivos superior à média, na maioria dos fatores de raciocínio em oposição às condições neuropsicofisiológicas, podendo acarretar fadiga cognitiva e frustração de execução, intensificando o quadro de oscilação de humor, pela capacidade maior que o poder de execução.

Em relação às habilidades sociais e personalidade, o sujeito hipotético apresenta padrões dicotômicos entre fatores como: comportamento

passivo de habilidades sociais (maioria de fatores em déficits) com correlação aos padrões dicotômicos dos fatores de personalidade, gerando dificuldade de adaptação e execução comportamental.

Figura 6

Imagem do Resultado de Avaliação IHS do Paciente Hipotético



Fonte: Acervo do primeiro autor

Ao se observar enfrentamento e auto-afirmação com risco, auto-afirmação na expressão do sentimento positivo, conversação e desenvoltura social, auto-exposição a desconhecidos e situações novas, e auto-controle da agressividade, observa-se o comprometimento de várias funções e áreas, afetando principalmente a regulação das emoções, variabilidade de polo emocional/comportamental, com bloqueio de execução das atividades cognitivas.

Com inteligência acima da média sem correspondência executiva, o exemplo acima apresenta dificuldade de execução comportamental, aumentando a sensação de desadaptação. O comprometimento, possivelmente relacionado a ansiedade de execução e hipermonitoramento dos pensamentos, e hipotonia emocional (estados depressivos), poderia ser corrigido mediante a reorganização dos padrões cerebrais, aproximando as condições neuropsicofisiológicas das potencialidades cognitivas.

Resultados do qEEG e dos instrumentos de avaliação psicológica para proposta de *neurofeedback*

A partir do modelo de *neurofeedback* apresentado, além de uma linha de base consistente e ampla em suas variáveis, podem-se montar intervenções em diferentes contextos clínicos e comportamentais, conjugando técnicas e propostas terapêuticas de acordo com os dados identificados na avaliação.

Neste caso de neuromodulação autorregulatória, pode-se identificar a resposta motora aos comandos em interação com o *feedback* cerebral - resposta essa modelada por e sob controle de contingências naturais - e a resposta de obedecer as instruções contidas no processo de treinamento - resposta essa sob controle de contingências sociais - que seria a resposta de equilibrar as frequências e a de obedecer aos comandos do profissional. Assim, além da resposta instruída, de obediência à regra, mantida por contingências sociais, temos a resposta de executar o comportamento especificado pela regra, em geral um desempenho cerebral modelado por contingências naturais. Dizemos ainda, que o comportamento controlado por regras produz consequências ditas instrucionais típicas, de aprovação social, e consequências colaterais em relação à resposta sob análise, a resposta instruída.

Neste exemplo, entre essas consequências colaterais pode-se identificar 'evitar os índices ruins do programa' e 'obter *feedbacks* favoráveis à modelagem'. Por isso, reforça-se a importância do profissional devidamente habilitado e com este conhecimento específico, o que permitirá trabalhar nos diferentes campos observados: padrões de funcionamento elétrico cerebral, desempenho cognitivo, personalidade, habilidades sociais, criando uma linha de base mais consistente com possibilidades comparativas e evolutivas, e podendo repetir as mesmas

testagens e mapeamento após uma quantidade de treinos/intervenções propostos.

Conclusão

Dado o exposto, apresenta-se um modelo integrativo de mapeamento cerebral, que fornece dados com elementos confiáveis que podem complementar avaliações psicológicas.

Tendo como objetivo facilitar a neuromodulação autorregulatória das respostas cognitivas, emocionais e comportamentais das pessoas com AH/SD, o *neurofeedback* apresenta-se como um modelo valioso para a prática clínica porque, a partir da precisão dos padrões de funcionamento elétricos cerebrais obtidos pela qEEG e testagem quantitativa de vetores psicológicos, contribui desde a avaliação inicial, a montagem de protocolos individualizados, o acompanhamento das respostas de cada indivíduo aos treinamentos, até as avaliações pós-treino.

Como desdobramento deste raciocínio, faz-se necessária a criação de uma ferramenta que permita a replicabilidade clínica em larga escala e a integração com tecnologias computacionais de inteligência artificial que perceba as variáveis multifatoriais existentes do que foi proposto, facilitando a interpretação dos dados, com propostas de alternativas no âmbito da pesquisa em um projeto mais amplo e com amostras significativas.

Percebemos a necessidade de aprofundar os estudos nessa área e também realizar pesquisas que possam trazer novos direcionamentos e instrumentos para a identificação dessas variáveis. Esperamos, a partir deste modelo integrativo, suprimir lacunas nas avaliações neuropsicológicas e neurofisiológicas, na busca da promoção do desenvolvimento de habilidades em consonância às potencialidades

cerebrais das pessoas com AH/SD de todas as idades, no desempenho de todas as funções da vida em sociedade.

Referências

- Ahmadi, M., Kazemi, K., Kuc, K., Cybulska-Klosowicz, A., Zakrzewska, M., Racicka-Pawlukiewicz, E., Helfroush, M. S., & Aarabi, A. (2020). Cortical source analysis of resting state EEG data in children with attention deficit hyperactivity disorder. *Clinical Neurophysiology*, *131*(9), 2115-2130. <https://doi.org/10.1016/j.clinph.2020.05.028>.
- Arden, R., Chavez, R., Grazioplene, R., & Jung, R. E. (2010). Neuroimaging creativity: A psychometric view. *Behavioural Brain Research*, *214*(2), 143-156. <https://doi.org/10.1016/j.bbr.2010.05.015>.
- Bandelow, B., Baldwin, D., Abelli, M., Bolea-Alamanac, B., Bourin, M., Chamberlain, S. R., Cinosi, E., Davies, S., Domschke, K., Fineberg, N., Grünblatt, E., Jarema, M., Yong-Ku, K., Maron, E., Masdrakis, V., Mikova, O., Nutt, D., Pallanti, S., Pini, S., ... Riederer, P. (2017). Biological markers for anxiety disorders, OCD and PTSD: A consensus statement. Part II: Neurochemistry, neurophysiology and neurocognition. *The World Journal of Biological Psychiatry*, *18*(3), 162-214. doi: 10.1080/15622975.2016.1190867
- Benedek, M., Emanuel, J., Andreas, F., Karl, K., Gernot, R., Franz, E., & Neubauer, A. C. (2014). To create or to recall? Neural mechanisms underlying the generation of creative new ideas. *NeuroImage*, *88*, 125-133. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2013.11.021>.
- Branco, A. P. S. C., Tassinari, A. M., Conti, L. M. C., & Almeida, M. A. (2017). Breve histórico acerca das altas habilidades/superdotação: políticas e instrumentos para a identificação. *Educação, Batatais*, *7*(2), 23-41. <https://www.gastaoguimaraes.com.br/site/wp-content/uploads/2019/12/TEXTO-7-Breve-hist%C3%B3rico-acerca-das-altas-habilidades-superdota%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Caballo, V. E. (2002). *Manual de Técnicas de Terapia e Modificação de Comportamento*. Santos.

- Clarke, A. R., Barry, R. J., Johnstone, S. (2020). Resting state EEG power research in Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: A review update. *Clinical Neurophysiology*, 131(7), 1463-1479. doi: 10.1016/j.clinph.2020.03.029.
- Del Prette, A. (2015). *Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes (IHSA): manual de aplicação, apuração e interpretação*. Casa do Psicólogo: São Paulo.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2011). *Inventário de Habilidades Sociais (IHS): manual de aplicação, apuração e interpretação*. Casa do Psicólogo São Paulo.
- Douwel, K. W. (2016). *Measuring vigilant attention: predictive power of EEG derived measures on reaction time, subjective state and task performance*. [Masters Dissertation, University of Twente]. University of Twente. <http://purl.utwente.nl/essays/69145>
- Fink, A., & Benedek, M. (2014). EEG alpha power and creative ideation, *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, (44, pp.111-123). <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2012.12.002>.
- Gajda, A., Karwowski, M., & Beghetto, R. A. (2016). Creativity and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 109(2), 269-299. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000133>
- Kesebir, S., & Yosmaoğlu, A. (2018). QEEG in affective disorder: about to be a biomarker, endophenotype and predictor of treatment response, *Heliyon*, 4(8), 2405-8440. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2018.e00741>.
- Kitsune, G. L., Cheung, C. H. M., Brandeis, D., Banaschewski, T., Asherson, P., McLoughlin, G., & Kuntsi, J. (2014). A matter of time: The influence of recording context on EEG spectral power in adolescents and young adults with ADHD. *Brain Topography*, 28, 580-590. <https://doi.org/10.1007/s10548-014-0395-1>
- Kropotov, J. D. (2009). *Quantitative EEG, Event-Related Potentials and Neurotherapy*. Academic Press: San Diego.
- Kropotov, J. D. (2016). *Functional neuromarkers for psychiatry: Applications for diagnosis and treatment*. Academic Press: San Diego.

- Leme, I. F. A. S. (2014). *IFP-II – Atualização dos estudos psicométricos e normas do inventário fatorial de personalidade*. Casa do Psicólogo: São Paulo.
- Lezak, M. D., Howieson, D. B., & Loring, D. W. (2004). *Neuropsychological assessment*. (4^a ed.). Oxford University Press: New York.
- Markiewicz, R. (2017). The use of EEG biofeedback/neurofeedback in psychiatric rehabilitation. *Psychiatria Polska*, 51(6), 1095- 1106. doi: 10.12740/PP/68919.
- Martins, B. A. (2013). *Alunos precoces com indicadores de altas habilidades/ superdotação no ensino fundamental I: identificação e situações (des)favorecedoras em sala de aula*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista], Universidade Estadual Paulista. <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/91210>
- Micoulaud-Franchi, J. A., Batail, J. M., Fovet T., Philip, P., Cermolacce, M., Jaumard-Hakoun, A., & Vialatte, F. (2019). Towards a pragmatic approach to a psychophysiological unit of analysis for mental and brain disorders: An EEG-copeia for neurofeedback. *Appl Psychophysiology Biofeedback*, 44(3),151-172. doi: 10.1007/s10484-019-09440-4.
- Millichap, J. G., Millichap, J. J., & Stack, C. V. (2011). Utility of the electroencephalogram in attention deficit hyperactivity disorder. *Clinical EEG and Neuroscience*, 42(3). <https://doi.org/10.1177/155005941104200307>
- Ministério da Educação. (2008). Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192
- Oliveira, A. P. A., & Nascimento, E. (2014). Construção de uma Escala para Avaliação do Planejamento Cognitivo. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 27(2), 209-218. doi: 10.1590/1678-7153.201427201
- Pinheiro, R. I. (2009). Modelo Geral da Criatividade, *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 25(2), 153-160. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722009000200002>

- Ribeiro, N., & Fialho, K. (2014). *Manual de Relacionamento Virtual: O limite entre o uso e o abuso*. (2ª ed), Kelps: Goiânia
- Roh, S. C., Park, E. J., Shim, M., & Lee, S. H. J. (2016). EEG beta and low gamma power correlates with inattention in patients with major depressive disorder. *Journal of Affective Disorders*, 204, 124-30. doi: 10.1016/j.jad.2016.06.033.
- Saby, J. N., & Marshall, P. J. (2012). The utility of EEG band power analysis in the study of infancy and early childhood. *Developmental Neuropsychology*, 37(3), 253-273. doi: 10.1080/87565641.2011.614663
- Skinner, B. F. (1966). An operant analysis of problem solving. In B. Kleinmuntz (Org.), *Problem solving: Research, method, and theory*. (pp. 225-257) John Wiley: New York.
- Sukeerthi, S., Veezhinathan, M., & Geethanjali, B. (2020). Analysing the cognitive load for monolinguals using EEG, *6th International Conference on Advanced Computing and Communication Systems (ICACCS)*, India, 253-260. doi: 10.1109/ICACCS48705.2020.9074467.
- Thatcher, R., Palmero-Soler, E., North, D., & Biver, C. J. (2016). Intelligence and EEG measures of information flow: efficiency and homeostatic neuroplasticity. *Scientific Reports*, 6. <https://doi.org/10.1038/srep38890>
- Tosi, S. M. V. D. (2014). *TIG-NV: Teste de Inteligência Geral Não-Verbal: instrumento para avaliação psicológica e neuropsicológica*. Casa do Psicólogo: São Paulo.
- Ward, M. P., Qing, K. Y., Otto, K. J., Worth, R. M., John, S. W., & Irazoqui, P. P. (2015). A flexible platform for biofeedback-driven control and personalization of electrical nerve stimulation therapy. *IEEE Transactions on Neural Systems Rehabilitation Engineering*, 23(3), 475-84. doi: 10.1109/TNSRE.2014.2351271.
- Xu, T. (2016). *Biomarker Discovery for Mental Disorders from Neuroimaging Data*. The University of Minnesota Digital Conservancy. <http://hdl.handle.net/11299/185153>

Posfácio *Afterword*

Cristina Costa-Lobo

Esta obra foi concebida para trazer à sociedade contributos respeitantes às altas habilidades, com o pressuposto que as competências necessárias para o desenvolvimento de indivíduos talentosos são plurais.

Contribuindo para uma leitura crítica e interpretativa em torno do construto das altas habilidades, esta colectânea apresenta amplitude de abordagens técnicas, destacando-se a produção em colaboração institucional. É resultante, na sua organização, da exímia cooperação entre instituições portuguesas, instituições brasileiras e uma instituição de ensino superior angolana. Estes dois volumes são a expressão de um conjunto de circunstâncias de serendipidade.

Na elaboração destes dois volumes foram implicadas mais de três dezenas de Instituições de Ensino Superior e mais de duas dezenas de Centros/Institutos/Grupos de Investigação e Desenvolvimento. À parte da sua expressão epistemológica e numérica, pretendeu-se, desde o seu início, que este projeto se enquadrasse, nos seus detalhes constitutivos, no âmbito da Agenda 2030 da ONU para o Desenvolvimento Global Sustentável. O trabalho executado, agora disponível para leitura, é o resultado de uma grande missão alcançada!

A génese da obra é, por si mesma, reveladora da amplitude de áreas nas quais interessa discutir as altas habilidades. O conjunto de trabalhos agora divulgado, nestes dois volumes, atravessa os domínios científicos da Educação, com destaque para a Sociologia da Educação; da Psicologia, com maior relevo do domínio da Psicologia do Desporto; das Neurociências;

das Ciências do Desporto; da Sociologia; da Filosofia e Diversidade; da Inclusão e dos Direitos Humanos.

Estamos perante uma realização que, sendo peça constitutiva do portfólio de investigação da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade, foi intencionalmente pensada para garantir uma leitura plural, leitura útil às comunidades científica e profissional.

Apresentando-se com expressiva amplitude epistemológica, este conjunto de dois volumes é útil à investigação, às decisões sócio-políticas, e ao desenvolvimento, junto de indivíduos com altas habilidades, de programas de intervenção psicológica, de cenários educativos, percursos de formação, programas de gestão de carreira e de desenvolvimento de competências que possibilitem o aperfeiçoamento de potencialidades, a génese de circunstâncias de metacognição, de metacriatividade e de inovação nos distintos contextos de vida. Faço votos que, a partir destes conhecimentos, os leitores produzam *bons frutos*.

Na qualidade de co-organizadora de *Altas Habilidades: Saúde, Desporto e Sociedade Volumes 1 e 2*, e sentindo esta tarefa como parte da minha narrativa biográfica, expresso a minha forte gratidão a cada um dos autores que contribui para esta realização.

Sobre as Instituições Apoiadoras



Cátedra UNESCO Juventude, Educação e Sociedade

A Cátedra de Juventude, Educação e Sociedade da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) é parte de uma rede cooperativa mundial de pesquisa, ensino e extensão.

<https://catedra.ucb.br>



Instituto de Estudos Superiores de Fafe e Centro de Investigação Desenvolvimento e Inovação

Instituição de Ensino Superior com origem em Fafe, no Norte de Portugal. Oferece cursos técnicos superiores profissionais, licenciaturas, cursos de pós-graduação e extensão. Seu Centro de Investigação, Desenvolvimento e Inovação (CIDI) tem como missão fortalecer a atividade científica de seus docentes e discentes.

<https://www.iesfafe.pt/>



Instituto Superior Politécnico de Benguela

Localizado na cidade de Benguela, é uma Instituição privada de Ensino Superior integrada ao subsistema de Ensino Superior em Angola. Encontra-se vocacionado para a promoção do ensino superior, da investigação e da prestação de serviços à comunidade.

<https://www.linkedin.com/company/ispb---instituto-superior-polit-cnico-de-benguela/>

<https://pt-br.facebook.com/ispbenguela/>



Faculdade de Ciências



LaTeDIP
Laboratório de Tecnologias
para o Desenvolvimento
e Inclusão de Pessoas



unesp

Laboratório de Tecnologias para o Desenvolvimento e Inclusão de Pessoas

Localizado na Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) em Bauru, o laboratório iniciou suas atividades em 2006. Associa-se a projetos de pesquisa nos níveis de graduação e pós-graduação, sendo vinculado ao grupo de pesquisa “A inclusão da pessoa com deficiência, TGD/TEA e AH/SD”.

<https://sgcd.fc.unesp.br/#!/latedip> e <https://www.fc.unesp.br/>



Fundação INATEL

A caminho de festejar o seu centenário, desenvolve atividades de valorização dos tempos livres nas áreas do turismo social, da cultura popular e do desporto amador em Portugal. A ação da Fundação INATEL envolve mais de 250 mil associados individuais e 3500 associados coletivos como Centros de Cultura e Desporto.

<https://www.inatel.pt/>



Memories and Matters

Empresa de consultoria, psicologia, organização de eventos, projetos, estudos e formação, que disponibiliza serviços especializados com o objetivo de contribuir para aumento da competitividade das organizações. Fundada em 2019, tem vindo a cimentar a sua posição no mercado internacional.

memories.and.matters@gmail.com

Sobre as Organizadoras

Adriana Vazzoler-Mendonça

Mestranda em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Graduada em Psicologia, pós-graduada em Gestão de Negócios. Treinadora de Neurofeedback e Biofeedback. Investigadora do Centro de Investigação, Desenvolvimento e Inovação (CIDI) do Instituto de Estudos Superiores de Fafe (IESF), Portugal. Colaboradora do Observatório de Direito do Trabalho (RETRAB) e Membro do Laboratório de Tecnologias para o Desenvolvimento e Inclusão de Pessoas (LaTeDIP) da UNESP, Brasil. adriana.italia@gmail.com

Cristina Costa-Lobo

Pós Doutorada em Educação. Doutorada, Mestre e Licenciada em Psicologia. Professora coordenadora e Diretora de Inovação Educacional do Instituto de Estudos Superiores de Fafe (IESF), Portugal. Investigadora do Centro de Investigação, Desenvolvimento e Inovação (CIDI) do IESF. Docente do Instituto Superior Politécnico de Benguela, Angola. Presidente do Observatório português da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade. Investigadora da Cátedra UNESCO *en Educación para la Justicia Social*. Fundadora e Diretora do Centro de Investigação e Intervenção em Desporto, Educação e Bem Estar. cristinalobo@iesfafe.pt

Ana Micaela Medeiros

Psicóloga e investigadora. Mestre em Psicologia Clínica e da Saúde. Técnica de Orientação, Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências na Cooperativa de Ensino Superior Politécnico e Universitário (CESPU). Diretora Executiva do Observatório Português da Cátedra UNESCO de Juventude Educação e Sociedade. Docente de cursos pós-graduados. Consultora da empresa Memories and Matters e Consultora da direção da Associação Humanitária de Bombeiros Voluntários de Carcavelos e São Domingos de Rana, Portugal. amicaelalm@gmail.com

Vera Lucia Messias Fialho Capellini

Graduada em Pedagogia pela Universidade Metodista de Piracicaba, Mestrado e Doutorado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos. Professora e Vice-Diretora da Faculdade de Ciências da UNESP Bauru. Líder do grupo de pesquisa “A inclusão da pessoa com deficiência, TGD e superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento” da UNESP, Brasil.

vera.capellini@unesp.br

Sobre as.os Autoras.es

Adriana Vazzoler-Mendonça

Mestranda em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Graduada em Psicologia, pós-graduada em Gestão de Negócios. Treinadora de Neurofeedback e Biofeedback. Investigadora do Centro de Investigação, Desenvolvimento e Inovação (CIDI) do Instituto de Estudos Superiores de Fafe (IESF), Portugal. Colaboradora do Observatório de Direito do Trabalho (RETRAB) e Membro do Laboratório de Tecnologias para o Desenvolvimento e Inclusão de Pessoas (LaTeDIP) da UNESP, Brasil. adriana.italia@gmail.com

Ana Carolina Paludo

Formação em Educação Física pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), Mestrado em Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá/Universidade Estadual de Londrina (UEM/UEL). Doutorado em Educação Física pela Escola de Educação Física e Esporte na Universidade de São Paulo (USP) com estágio na Bangor University, School of Sport, Health and Exercise Sciences, País de Gales. Atua como Professora no Departamento de Educação Física da Unicentro. anacpaludo@gmail.com

Carla Sant'ana de Oliveira

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), Especialista em Gestão do Ensino Superior pela Faculdade Guairacá. Especialista em Neuropsicopedagogia (Faculdade Metropolitana). Pedagoga graduada pela Universidade Estadual do Centro-Oeste. Gestora pedagógica da Escola Supera Ginástica para o Cérebro - Unidade Guarapuava. carlasantol19@gmail.com

Cécile Dutriaux

Is a doctoral student at the IAE of Paris - Sorbonne Business School - Panthéon -Sorbonne and member of the EPPP Chair (Economy of Public-Private Partnerships). Her research is part of a systemic logic and focuses on the relationship between the individual and the collective, diversity management and inclusion. She is also responsible for supporting transformation in the public sector.

cecile.dutriaux@gmail.com

Cristina Costa-Lobo

Pós Doutorada em Educação. Doutorada, Mestre e Licenciada em Psicologia. Professora coordenadora e Diretora de Inovação Educacional do Instituto de Estudos Superiores de Fafe (IESF), Portugal. Investigadora do Centro de Investigação, Desenvolvimento e Inovação (CIDI) do IESF. Presidente do Observatório português da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade. Investigadora da Cátedra UNESCO *en Educación para la Justicia Social*. Fundadora e Diretora do Centro de Investigação e Intervenção em Desporto, Educação e Bem Estar.

cristinalobo@iesfafe.pt

Daniela Santos de Souza Bueno

Graduada em Musicoterapia pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Pós-graduada em Música Popular Brasileira pela UNESPAR; Extensão em Musical Improvisation pela Nordoff-Robins Music therapy of London; Musicoterapeuta clínica com ênfase na infância.

dani.souza.bueno@gmail.com

Eliana dos Santos Alves Nogueira

Doutora em Direito do Trabalho pela Sapienza Università di Roma-Itália. Bacharel em Direito, Mestre em Direito do Trabalho, Professora de Processo do Trabalho e Líder do Núcleo de Pesquisa e Observatório Jurídico Repensando o Trabalho Contemporâneo - RETRAB - pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) de Franca. Licenciada em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

esanogueira@gmail.com

Eliana Marques Zanata

Graduada em Pedagogia e Mestra em Educação Para Ciência pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP/Bauru e Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos. Professora na UNESP/Bauru. Vice-Líder do grupo de pesquisa: “A inclusão da pessoa com deficiência, TGD e superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento” da UNESP, Brasil.

eliana.zanata@unesp.br

Fabiana Oliveira Koga

Graduada em Instrumento Piano e licenciada em Educação Musical pela UNISAGRADO – Centro Universitário Sagrado Coração em Bauru, SP. Especialista em Psicopedagogia formada na Faculdade Paulista, mestre e doutora pela Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP em Marília, SP. Membro do Grupo de Pesquisa para o Desenvolvimento Humano (GRUPOH) da Universidade Federal de São Carlos, SP.

fabianapsicopedagogiamusical@gmail.com

Flávia de Moraes

Graduada em Enfermagem e graduanda em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Bolsista do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) no Grupo de Pesquisa do Programa de Transtornos de Ansiedade do Hospital de Clínicas de Porto Alegre (PROTAN). Terapeuta de Biofeedback e Neurofeedback, membro da International Society for Neuroregulation & Research (ISNR) e membro da Associação Brasileira de Biofeedback (ABBIO).

flaviademoraeso1@gmail.com

Jaqueline Puquevis de Souza

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), aperfeiçoamento em Ciências do Esporte com Ênfase na Psicologia do Esporte. MBA em Gestão do Ensino Superior e Pedagogia nas Organizações. Graduada em Psicologia pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Atua como professora do colegiado de Psicologia e Educação Física do Centro Universitário Guairacá e coordenadora pedagógica do Centro de Investigação e Intervenção, Educação, Desporto e Bem Estar (CIIDEBE).

jaquepuquevis@yahoo.com.br

Juarez Luiz Abrão

Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Lavras - UFLA. Especialização em Esporte e Atividades Físicas Inclusivas para Pessoas com Deficiência pela Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF. Especialização em Treinamento Desportivo e Fisiologia pela Escola de Educação Física de Cruzeiro - ESEFIC em. Graduação em Educação Física pela Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações - UNINCOR.

juarez.abrao@gmail.com

Kleber Lopes Lima Fialho

Graduação e Mestrado em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia. Especialista em Psicologia da Educação, Psicopedagogia Preventiva pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas). Especialista na prática de neuromodulação autorregulatória, com *Neurofeedback*, sendo um dos percursores nesta prática na Bahia e Brasil. Professor efetivo licenciado da Universidade Federal do Tocantins. Doutorando em Medicina e Saúde pela Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia (FAMED-UFBA).

kleberfialho@gmail.com

Laurence Dulon

Is a project manager in the field of human resources and professional training, former director of human resources of an operational unit in one of the biggest French companies. A graduate of the SKEMA Business School, she has developed a diversified professional career in management and talent management.

laurence.dulon@gmail.com

Lucas Daniel Acacio de Santana Santos

Graduando em Educação Física Bacharelado no Centro Universitário Adventista de São Paulo, Campus Hortolândia. Realiza iniciação científica em esporte, disciplina e rendimento geral. Membro do Grupo de Estudos em Psicologia do Esporte e Neurociências (GEPEN), Unicamp.

lucas.daniel16@hotmail.com

Lurian Dionizio Mendonça

Doutora e Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Graduada em Pedagogia e Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP/Bauru. Membro do grupo de pesquisa: A inclusão da pessoa com deficiência, TGD e superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento. Professora da rede municipal de ensino de Bauru/SP.

lurian.dionizio@unesp.br

Magalie A. Pinney

Is a Financial Services professional from the USA who is certified in the field of gifted and talented education by the University of Connecticut, Neag School of Education. She has received a Communication baccalaureate *cum laude*, and is pursuing a master's degree.

She is an advocate, chairperson and board member for MAGE, Massachusetts Association for Gifted Education. She serves on the GTAC Gifted Talented Advisory Council to her state's board and department of education.

anaya_elon@yahoo.com

Marcelo Henrique dos Santos

Formado em Educação Física pela Universidade Federal de Viçosa, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Lavras, com especialização em Treinamento Desportivo de Base, Educação Física Escolar, Atendimento Educacional Especializado e Gestão Esportiva.

marhenriquesantos@yahoo.com.br

Michelle Aparecida de Almeida Teles de Ataíde

Graduada em Pedagogia, mestranda pelo Programa de Docência em Educação Básica pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP Bauru. Professora de Sala de Atendimento Educacional Especializado no município de Botucatu, SP.

michelleaparecida.almeida@gmail.com

Noks Nauta

Is an M.D. (not practicing) and a Psychologist, Ph.D. from The Netherlands, who specializes since 2000 in gifted adults. She is an author of articles and books, and she is an international speaker. She is the co-founder and honorary board member of the Gifted Adults Foundation in the Netherlands (<https://ihbv.nl/>). Her focus is on gifted adults at work, highly gifted adults, and gifted seniors. She collaborates with Ido van der Waal in studying conflicts of the gifted, and they hope to publish a book in 2021.

info@noksnauta.nl

Paula Teixeira Fernandes

Psicóloga, Mestre e Doutora em Neurociências pela Unicamp. É Professora Livre Docente do Departamento de Ciências do Esporte da Faculdade de Educação Física (FEF) da Unicamp, área de Psicologia do Esporte e Neurociências – Graduação e Pós-Graduação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Gerontologia da Faculdade de Ciências Médicas, FCM-Unicamp. Coordenadora do GEPEN – Grupo de Estudos em Psicologia do Esporte e Neurociências na FEF-Unicamp.

paula@fef.unicamp.br

Rauni Jandé Roama Alves

Docente Adjunto I em Psicologia da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR) e do programa de pós-graduação *stricto sensu* em Psicologia, da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), campus de Cuiabá. Possui especialização em Neuropsicologia Aplicada à Neurologia Infantil e aprimoramento em Psicopedagogia Aplicada à Neurologia Infantil, ambos pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Especialista em Psicopedagogia pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP).

rauniroama@gmail.com

Ricardo Marinho de Mello de Picoli

Pós-doutorando no ICMC-USP. Doutor e Mestre em Psicobiologia pela FFCLRP-USP. Psicólogo formado na UFSCar e Especialista em Psicologia do Esporte (Conselho Federal de Psicologia). Coordenador do Curso de Especialização em Psicologia do Exercício e do Esporte da UFSCar (PsicoEx UFSCar). Pesquisador Associado ao Laboratório de Estudos e Pesquisas em Economia Social (LEPES/FEARP-USP) e ao Laboratório de Fisiologia do Exercício no DCF-UFSCar. Professor Assistente Convidado do Instituto de Estudos Superiores de Fafe (Portugal). Membro do CIIDEBE (Centro de Investigação e Intervenção em Desporto, Educação e Bem-estar) e membro da Associação Brasileira de Psicologia do Esporte (ABRAPESP).

rmmpicoli@gmail.com

Rosemeire de Araújo Rangni

Graduada em Direito nas Faculdades Integradas de Guarulhos, SP e em Pedagogia pela Universidade Guarulhos. Especialista em Dotados e Talentosos pela Universidade Federal de Lavras, SP, mestre em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo e doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos, SP. Professora na Licenciatura em Educação Especial e no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos. Líder do Grupo de Pesquisa para o Desenvolvimento Humano da Universidade Federal de São Carlos.

rose.rangni@ufscar.br

Steven Verbeek

Is an occupational doctor and former medical inspector in the Netherlands, his country of origin. He came to France in 1999 and has since worked as an occupational doctor at the Inter-company Hygiene Committee of the Loiret (CIHL). Like many of his peers, he has

faced the emergence of psycho-social risks and directs his attention to employees who are gifted.

steven.verbeek@me.com

Tatiana de Cássia Nakano

Docente do programa de pós-graduação *stricto sensu* em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Pesquisadora produtividade nível 2 Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq). Presidente passado da Associação Brasileira de Criatividade e Inovação (Criabrasilis), membro colaborador do Conselho Brasileiro para Superdotação (Conbrasd) e membro do grupo de trabalho Psicologia Positiva e Criatividade na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (Anpepp).

tatiananakano@hotmail.com

Tércio Alves do Nascimento

Graduado em Educação Física, Licenciatura e Bacharelado. Especialista em Pedagogia do Esporte e do Treinamento. Mestre em Educação Física pela Universidade Metodista de Piracicaba. Professor Universitário dos Cursos de Educação Física Licenciatura e Bacharelado no Centro Universitário Adventista de São Paulo, Campus Hortolândia. Membro do Grupo de Estudos em Psicologia do Esporte e Neurociências (GEPEN), Unicamp.

tercio.nascimento@unasp.edu.br

Vera Lucia Messias Filho Capellini

Graduada em Pedagogia pela Universidade Metodista de Piracicaba, Mestrado e Doutorado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos. Professora e Vice-Diretora da Faculdade de Ciências da UNESP Bauru. Líder do grupo de pesquisa “A inclusão da pessoa com deficiência, TGD e superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento” da UNESP, Brasil.

vera.capellini@unesp.br

Yann-Gaël Jaffré

Is a senior human resources manager, responsible for steering and training strategy for a public organization with several million employees. A lawyer by training and a former labor inspector, he was a trainer and a professor at Jean Moulin University - Lyon 3 in social law, lecturer and author in specialized professional journals.

yann-jaffre@hotmail.fr

Zenita Cunha Guenther

Possui graduação em Psicologia pela University of South Florida, especialização em Gifted Education pela University of South Florida, especialização em Educação Pré Escolar pela Indiana University, mestrado em Guidance and Counseling pela University of South Florida, doutorado em Education Foundations Psychology pela University of Florida, pós-doutorado pela Purdue University.

zcguenther@gmail.com

Sobre a Equipa Técnica

Revisão de idiomas

Português brasileiro

Adriana Vazzoler Mendonça

adriana.italia@gmail.com

Alessandra Carraro

alessandracarraro99@gmail.com

Ana Paula Medeiros

anaapaaula@hotmail.com

Candido Alberto Gomes

candidoac@gmail.com

Débora Andrade Pamplona Bezerra

deborapamplona10@gmail.com

Ivar César Oliveira de Vasconcelos

ivcov@hotmail.com

Ligia Serrano Lopes

liserranolopes@gmail.com

Lorena Ribeiro Molinaro

loreneventoskids01@gmail.com

Lúcia Lamb

lucialamb21@yahoo.com.br

Mônica Gasco Fogagnoli

monicagasco@bol.com.br

Rosana Rodrigues

rosanars1921@gmail.com

Tamires Lemos de Assis

tami.revisoes@gmail.com

Português europeu

Patrícia Ferreira da Silva

patriciaferreiradasilva@gmail.com

Raquel Maria Dias Azevedo

joixe30@gmail.com

Espanhol

Ana Paula Medeiros

anaapaaula@hotmail.com

Juan Pablo Aristizabal

juan_aristizabal_@hotmail.com

Luis Alberto Llontop Vásquez

luisitollontopv@gmail.com

Michele Cousseau

mcoutseau@gmail.com

Ramón García Perales

ramon.garciaperales@uclm.es

Susana Graciela Pérez Barrera

susanapb56@gmail.com

Francês

Élisabeth Jaffré

elisabeth.jaffre@gmail.com

Inglês

Andrew Aus

andrew.aus@cantab.net

Débora Andrade Pamplona Bezerra

deborapamplona10@gmail.com

Robert F. Woolley

woolley.bob@gmail.com

Revisão de normas APA

Adriana Vazzoler Mendonça

adriana.italia@gmail.com

Aline Boschi Neves

alinelboschi@yahoo.com.br

Ana Luíza Pedrosa Neves Aichinger

analuizaaichinger@outlook.com

Camila Incau

camilaincau@hotmail.com

Caroline Beatriz Tassi Almas

carolinie.tassi@hotmail.com

Christiane Honorato Taverna

khristiane11@hotmail.com

Felipe Monteiro da Silva

felipe.monteiro-silva@unesp.br

Natália Leal Vio

natalialealvio@gmail.com

Patrícia Ferreira da Silva

patriciaferreiradasilvva@gmail.com

Roberta Guzzo

robertaguzzo@gmail.com

Tradução Francês-Português

Eliana dos Santos Alves Nogueira

esanogueira@gmail.com

Assessoria Jurídica

Luana Louzada da Costa Goffi Rios

luanagoffi@gmail.com

Gabriela Valentinari

gabrielavalentinari@hotmail.com

Diagramação e Editoração

Editora Fi

contato@editorafi.org

Ilustração

Gabriele Correa Palmieri

gabrielecpalmieri@gmail.com

Design

William Fernandes

williamfdesign@gmail.com

A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de pesquisa acadêmica/científica das humanidades, sob acesso aberto, produzida em parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil. Conheça nosso catálogo e siga as páginas oficiais nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.



www.editorafi.org
contato@editorafi.org