



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**SUPERDOTADOS E SUPERDOTADOS *UNDERACHIEVERS*:
UM ESTUDO COMPARATIVO DAS CARACTERÍSTICAS
PESSOAIS, FAMILIARES E ESCOLARES**

VANESSA TEREZINHA ALVES TENTES

Brasília - DF, março de 2011



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**SUPERDOTADOS E SUPERDOTADOS *UNDERACHIEVERS*:
UM ESTUDO COMPARATIVO DAS CARACTERÍSTICAS
PESSOAIS, FAMILIARES E ESCOLARES**

VANESSA TEREZINHA ALVES TENTES

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde. Área de concentração: Desenvolvimento Humano e Educação.

ORIENTADORA: PROFa. Dra. DENISE DE SOUZA FLEITH



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

TESE DE DOUTORADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA EXAMINADORA:

Prof(a). Dr(a). Denise de Souza Fleith – Presidente

Universidade de Brasília – UnB

Prof(a). Dr(a). Eunice Maria Lima Soriano de Alencar – Membro

Universidade Católica de Brasília – UCB

Prof(a). Dr(a). Christina Mena Barreto Cupertino – Membro

Universidade Paulista – UNIP

Prof. Dr. Afonso Celso Tanus Galvão – Membro

Universidade Católica de Brasília – UCB

Prof(a). Dr(a). Claisy Maria Marinho-Araújo – Membro

Universidade de Brasília – UnB

Prof(a). Dr(a). Marisa Maria Brito da Justa Neves – Suplente

Universidade de Brasília – UnB

Brasília – DF, março de 2011

Dedico este trabalho ao Mauro Tentis, um grande homem, meu querido pai, cujo amor me protegeu para uma vida inteira. Amigo generoso, companheiro de infinita bondade, mentor de alma leve, que em minha infância, conduzindo-me pela leitura de Dom Quixote de La Mancha, apresentou-me ao meu primeiro *underachiever*. Dedico também este trabalho à sua amada Maria, minha mãe de todas as horas, fiel escudeira, que aprendeu a acreditar nos meus sonhos e a reeditar-se todos os dias.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que proveu tudo, consolou a minha alma, cuidou dos meus sentimentos, protegeu minha saúde e manteve a minha sanidade.

Ao Grande Amor da minha vida, Tomás Ourofino, que permite com doçura que eu seja verdadeiramente sua mãe, que me ensinou que educá-lo me distrai e me encanta. Meu filho querido, obrigada por abrilhantar a minha existência.

À Minha Família. Aos meus pais Mauro e Maria, exemplos de integridade, que amam a criança que eu fui, e que eles deixaram crescer, mostrando que maturidade e velhice não ameaçam o amor. Aos meus irmãos Márcio e Marcelo, de minha plena confiança e respeito. Obrigada por sorrirem comigo e me abraçarem em minhas conquistas e serem eu, no enfrentamento das adversidades. À vocês dois que trouxeram para nossa família, minhas cunhadas-irmãs Ese e Cris e o nosso tesouro maior, as jóias Elias, Geovana, Luana e Fernando, para compor, com meu filho, um quinteto de felicidade. Agradeço de modo muito especial à minha mãe, que se dedicou corajosamente aos filhos e agora estende aos netos o mesmo amor e determinação para educá-los e torná-los pessoas de bem. Obrigada mãe, por se esforçar para realizar os projetos grandiosos do papai.

Ao amigo e companheiro, Juvenal Luiz, que me encontrou quando eu mesma andava perdida de mim, que me enxergou bela dentro de um turbilhão e trouxe a alegria das horas preciosas.

Aos meus amigos que, para além da convivência diária são ternos e sempre me oferecem o que têm de melhor, respeitam a minha ausência e celebram a minha presença, pois sabem que eu os encontro sempre, dentro do meu coração. Obrigada por me permitirem desempenhar papéis outros. À Elisângela Dias, uma mulher brilhante, amiga, que conhece minhas inquietações, sabe dos meus sonhos e me acolhe com fé em suas orações. Minha

parceira Tânia Guimarães, que torce por mim e que sempre tem bons conselhos. À Jaqueline Torres, que me faz lembrar a adolescência. À Iria Martins, que cuida das minhas dores existenciais com sofisticação e elegância. À Moara Santos, que insiste em me levar para o Havaí e à Ana Maria Bastos que me traz de volta à realidade.

À Secretaria de Estado de Educação (personalizada nos alunos, colegas, gestores), por ajudar a consolidar o meu compromisso com a educação, por investir nos meus estudos e financiar o meu afastamento. Aos colegas das escolas e das salas de recursos, meus sinceros agradecimentos, na pessoa da Professora Mical Vieira cuja competência e dedicação nos faz acreditar que é possível.

Aos participantes, seus pais e professores, que efetivaram a realização da pesquisa. Obrigada por se colocarem com curiosidade, por perseverarem na investigação, acreditarem no estudo e nas implicações de seus desdobramentos empíricos.

Aos colegas do mestrado e doutorado, Aspesi, Chagas, Gonçalves, Gontijo, Lívório, Maia-Pinto, Mendonça, Pinheiro-Cavalcante, Prado, Rezende, Senna, Silva, cada qual ao seu modo ajudou a erguer a minha rede de sustentação. Em especial à Renata Maia, pela sua generosidade em compartilhar seu conhecimento, seus inúmeros materiais e sua amizade.

À Ese Barra Tentes, que abraçou comigo o trabalho pesado de revisão, organização e correção dos instrumentos, desbravou e dominou o SPSS, e se tornou a minha inesperada assistente de pesquisa. Reconheço que sem suas muitas e muitas horas de dedicação, eu teria sucumbido. Obrigada para sempre!

Aos professores do Programa de Pós-Graduação, pela oportunidade de ampliar meus conhecimentos e por me fazerem sentir sempre bem vinda. À Silviane Barbato, a primeira a perceber que eu poderia. À Marisa Brito, que incentivou sempre, contribuiu muito na banca de mestrado, na qualificação e agora me brindou aceitando ser membro da banca de doutoramento. À Claisy Marinho, que gentilmente leu meu texto desde a jornada acadêmica,

instruiu minha qualificação e aceitou compartilhar suas inquietações também na defesa da tese.

Aos demais membros da banca examinadora, cuja capacidade me inspira, muito obrigada por aceitarem o convite e por trazerem o olhar de fora para instigar ainda mais meu pensamento. À Professora Eunice Alencar, que participou de momentos ímpares na minha vida e sempre me acolheu com doçura e ponderações precisas. À Professora Christina Cupertino, por sua visão prática de nossa área que me faz acreditar em caminhos reais. Ao Professor Afonso Galvão, pelas indagações que suscitam reflexões novas.

À Mestre-Orientadora Denise de Souza Fleith, para quem guardo minha eterna admiração. Obrigada por me acolher, mostrar os caminhos e me incentivar com sensibilidade, rigor e competência. Nestes oito anos de convivência, desde o mestrado, uma parceria perfeita, uma dança cingida numa relação de confiança. Meus agradecimentos, com profunda gratidão!

RESUMO

A baixa performance acadêmica em indivíduos superdotados constitui um fenômeno complexo, observado e relatado por professores, especialistas e pesquisadores da área há mais de três décadas. Porém, não se tem ainda uma definição consensual que agregue os vários elementos que compõem essa realidade aparentemente antagônica. A definição de baixa performance, *underachievement* em inglês, enfatiza a discrepância entre o potencial revelado (habilidade) e a performance (realização) particularmente no contexto escolar. Este estudo comparou dois grupos de alunos, superdotados e superdotados *underachievers*, de um atendimento educacional especializado para alunos com altas habilidades/superdotação, em relação às suas habilidades, preferências, interesses, aspectos motivacionais, características pessoais, relações interpessoais e acadêmicas e estilos de aprendizagem. Investigou ainda possíveis diferenças entre os alunos desses dois grupos, dos gêneros masculino e feminino, em relação à inteligência, criatividade, motivação para aprender, autoconceito, desempenho escolar e atitudes parentais. Participaram do estudo 96 alunos, sendo 53 superdotados e 43 superdotados *underachievers*. Utilizou-se um delineamento descritivo-comparativo e uma combinação de instrumentos para acessar as variáveis investigadas. Foram empregados testes psicométricos de inteligência não verbal, de pensamento criativo verbal e figurativo, e de desempenho acadêmico, bem como aplicadas escalas de características pessoais, acadêmicas e motivacionais, estilos de aprendizagem, autoconceito e atitudes parentais. A análise baseou-se também nos dados colimados no Protocolo de Investigação da Performance Acadêmica de Alunos Superdotados, análise documental e questionário demográfico. Para o estudo comparativo foi realizada a análise de variância multivariada (MANOVA). Os resultados indicaram prevalência de alunos superdotados *underachievers* entre superdotados na razão de 2:1. Os alunos superdotados, em comparação aos *underachievers*, obtiveram desempenho significativamente superior nas medidas de inteligência, criatividade total e criatividade

verbal, autoconceito (na dimensão conduta comportamental e autoestima global), desempenho escolar total e no subteste de escrita. Por outro lado, os *underachievers* se destacaram nas medidas de motivação extrínseca quando comparados aos superdotados. Com relação ao gênero, os resultados sinalizaram diferenças significativas a favor do gênero masculino quanto à inteligência. Da mesma forma, as alunas obtiveram resultados superiores, quando comparadas aos alunos, nas medidas de criatividade verbal, motivação intrínseca para aprender, autoconceito na dimensão autoestima global e desempenho escolar na dimensão escrita. Interações significativas entre grupo e gênero foram observadas em relação à inteligência e autoconceito nas dimensões competência escolar, aceitação social e autoestima global. As alunas superdotadas *underachievers* obtiveram resultados inferiores em todas as medidas quando verificados os efeitos da interação grupo e gênero. Quanto às variáveis relacionadas à família, não foram observadas diferenças significativas no que tange às atitudes parentais adotadas na educação de superdotados e superdotados *underachievers*. Alunos *underachievers* são invisíveis ao sistema de ensino e estão de algum modo, excluídos dos processos educacionais e à mercê de vulnerabilidades pessoais e sociais. É imperativo que a sociedade se mobilize para criar alternativas alinhadas com o movimento de educação inclusiva, a fim de reverter essa realidade paradoxal.

Palavras-chave: superdotados, baixa performance acadêmica, *underachievement*, fatores pessoais, familiares e escolares.

ABSTRACT

The low academic performance in gifted individuals is a complex phenomenon observed and reported by teachers, specialists and researchers for over three decades. However, there is not a consensual definition that aggregates the various elements that compose this apparently antagonistic reality. The definition of poor performance, underachievement in English, emphasizes the discrepancy between the potential revealed (skill) and performance (achievement) particularly in the school context. This study compared two groups of students, gifted and gifted underachievers, of a specialized educational service for high abilities/or gifted students, according to their skills, preferences, interests, motivational factors/aspects, personal characteristics, interpersonal and academic relationships, and learning styles. It also investigated possible differences between male and female students of these two groups in relation to intelligence, creativity, motivation to learning, self-concept, academic performance and parental attitudes. Participants were 96 students, 53 gifted and 43 gifted underachievers. A descriptive-comparative research design was used together with a combination of tools to access the variables investigated. Nonverbal intelligence psychometric tests, verbal and figural creative thinking and academic performance tests were employed, as well as scales for personal, academic, and motivational characteristics, learning styles, self-concept and parental attitudes. The analysis was also based on data collimated in the Gifted Students Academic Performance Research Protocol, documentary analysis and a demographic questionnaire. For the comparative study, a multivariate analysis of variance (MANOVA) was performed. The results indicated prevalence of gifted students among gifted underachievers in a 2:1 ratio. Gifted students compared to underachievers performed significantly higher on measures of intelligence, total creativity and verbal creativity, self-concept (in the behavioral conduct and global self-esteem dimensions), total school performance and in the writing sub-test. On the

other hand, the underachievers had a better performance in the measures of extrinsic motivation compared to gifted students. Regarding gender, the results showed significant differences in favor of males on the intelligence. Likewise, female students achieved superior results when compared to male students in measures of verbal creativity, intrinsic motivation to learning, global self-esteem and school performance in the writing dimension. Significant interactions between group and gender were observed in relation to intelligence and self-concept, in dimensions such as school competence, social acceptance and global self-esteem. The female gifted underachievers underperformed in all measures when the effects of group interaction and gender were checked. Regarding the variables related to family, no significant differences were perceived concerning parental educational attitudes of gifted and gifted underachievers. Underachiever students are invisible to the education system and are otherwise excluded from educational processes at the mercy of personal and social vulnerabilities. It is imperative that society be mobilized to create alternatives in line with the movement of inclusive education in order to reverse this paradoxical reality.

Keywords: gifted, low academic performance, underachievement, personal, family and school factors.

SUMÁRIO

| | |
|-----------------------|------|
| AGRADECIMENTOS..... | v |
| RESUMO..... | viii |
| ABSTRACT..... | x |
| LISTA DE TABELAS..... | xv |
| LISTA DE FIGURAS..... | xvii |

CAPÍTULOS

| | |
|---|----|
| I – INTRODUÇÃO | 1 |
| II – REVISÃO DE LITERATURA..... | 9 |
| Superdotação..... | 12 |
| Concepção de Superdotação..... | 13 |
| O Indivíduo Superdotado e suas Características..... | 24 |
| A Condição <i>Underachievement</i> em Superdotação..... | 33 |
| Fatores Associados à Baixa Performance Acadêmica de Indivíduos Superdotados..... | 44 |
| Fatores Individuais: Motivação, Autoconceito e Criatividade..... | 49 |
| Motivação..... | 49 |
| Autoconceito..... | 53 |
| Criatividade..... | 55 |
| Fatores Ambientais: Escola e Família..... | 57 |
| Escola..... | 58 |
| Família..... | 62 |
| III – DEFINIÇÃO DO PROBLEMA..... | 71 |

| | |
|---|-----|
| IV – MÉTODO..... | 79 |
| Delineamento..... | 79 |
| Participantes..... | 79 |
| Atendimento Educacional Especializado ao Estudante Superdotado – AEE- AH/SD da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal..... | 80 |
| Instrumentos..... | 86 |
| Análise documental/Questionário demográfico..... | 86 |
| Protocolo de Investigação da Performance Acadêmica de Aluno Superdotados..... | 87 |
| Matrizes Progressivas Coloridas Raven Escala Especial..... | 89 |
| Escala de Autopercepção para Crianças e Jovens..... | 90 |
| Testes Torrance de Pensamento Criativo (TTCT)..... | 91 |
| Teste de Desempenho Escolar (TDE)..... | 93 |
| Escala de Avaliação da Motivação para Aprender de Alunos do Ensino Fundamental (EMA)..... | 95 |
| Indicadores de Sucesso Parental (PSI)..... | 95 |
| Lista de Habilidades, Interesses, Preferências, Características e Estilos Aprendizagem (LHIPCEA)..... | 98 |
| Procedimentos..... | 101 |
| Análise de Dados..... | 105 |
| V – RESULTADOS | 106 |
| Questão de Pesquisa 1: Qual a prevalência de alunos superdotados <i>underachievers</i> entre alunos superdotados que frequentam um programa de atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação?..... | 106 |

| | |
|--|-----|
| Questão de Pesquisa 2: | |
| Qual o perfil demográfico dos alunos superdotados e superdotados <i>underachievers</i> que frequentam um programa de atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação?..... | 107 |
| Questão de Pesquisa 3: | |
| Quais são as habilidades, as preferências, os interesses, os aspectos motivacionais, características pessoais, relações interpessoais e acadêmicas e os estilos de aprendizagem de alunos superdotados e superdotados <i>underachievers</i> ?..... | 111 |
| Questão de Pesquisa 4: | |
| Existem diferenças entre alunos superdotados e superdotados <i>underachievers</i> dos gêneros masculino e feminino, em relação à inteligência, criatividade, motivação para aprender, autoconceito e desempenho escolar?..... | 126 |
| Questão de Pesquisa 5: | |
| Existem diferenças de atitudes parentais entre as famílias de alunos superdotados e superdotados <i>underachievers</i> em relação às características de comunicação, uso do tempo, ensino, frustração, satisfação e necessidade de informação parental?..... | 135 |
| VI – DISCUSSÃO..... | 138 |
| VII – CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES DO ESTUDO..... | 174 |
| Implicações Profissionais e Educacionais..... | 180 |
| Implicações para Pesquisas Futuras..... | 186 |
| REFERÊNCIAS..... | 189 |
| ANEXOS..... | 210 |
| 1. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido..... | 211 |
| Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do Aluno e dos Pais..... | 211 |
| Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do Professor..... | 214 |
| 2. Questionário Demográfico..... | 217 |
| 3. Protocolo de Investigação da Performance Acadêmica do Aluno Superdotado | 219 |

LISTA DE TABELAS

| TABELAS | Página |
|---|--------|
| 1 Grupos de Superdotados, Perfil e Características..... | 32 |
| 2 Tipos de <i>Underachievers</i> e Indicadores de Baixa Performance Acadêmica entre Superdotados | 41 |
| 3 Perfil Demográfico dos Participantes Superdotados e Superdotados <i>Underachievers</i> | 110 |
| 4 Percepção Geral dos Participantes quanto às suas Habilidades..... | 111 |
| 5 Percepção dos Alunos Superdotados quanto às suas Habilidades..... | 112 |
| 6 Percepção dos Alunos <i>Underachievers</i> quanto às suas Habilidades..... | 113 |
| 7 Autopercepção de Alunos Superdotados e Superdotados <i>Underachievers</i> quanto às Características Pessoais..... | 115 |
| 8 Porcentagens Relacionadas às Preferências, Interesses e Aspectos Motivacionais de Superdotados e Superdotados <i>Underachievers</i> | 118 |
| 9 Porcentagens Relacionadas às Relações Interpessoais e Acadêmicas de Alunos Superdotados e Superdotados <i>Underachievers</i> | 123 |
| 10 Porcentagens Relacionadas aos Estilos de Aprendizagem de Superdotados e Superdotados <i>Underachievers</i> | 125 |
| 11 Média, Desvio-Padrão, Valor <i>F</i> e <i>p</i> nas Medidas de Criatividade para Superdotados e Superdotados <i>Underachievers</i> | 128 |
| 12 Média, Desvio-Padrão, Valor <i>F</i> e <i>p</i> nas Medidas de Criatividade Verbal e Figurativa para SD e Uach dos Gêneros Masculino e Feminino..... | 128 |
| 13 Média, Desvio-Padrão, Valor <i>F</i> e <i>p</i> nas Medidas de Motivação para Aprender de Superdotados e Superdotados <i>Underachievers</i> | 139 |

| | | |
|----|---|-----|
| 14 | Média, Desvio-Padrão, Valor F e p nas Medidas de Motivação para Aprender para SD e Uach dos Gêneros Masculino e Feminino..... | 130 |
| 15 | Média, Desvio-Padrão, Valor F e p nas Medidas de Autoconceito para Superdotados e Superdotados <i>Underachievers</i> | 131 |
| 16 | Média, Desvio-Padrão, Valor F e p nas Medidas de Autoconceito para SD e Uach dos Gêneros Masculino e Feminino..... | 131 |
| 17 | Média, Desvio-Padrão, Valor F e p nas Medidas de Desempenho Escolar para Superdotados e Superdotados <i>Underachievers</i> | 134 |
| 18 | Média, Desvio-Padrão, Valor F e p nas Medidas de Desempenho Escolar para SD e Uach dos Gêneros Masculino e Feminino..... | 135 |
| 19 | Média, Desvio-Padrão, Valor F e p nas Subescalas do Inventário de Atitudes Parentais na Percepção dos Filhos para Superdotados e Superdotados <i>Underachievers</i> | 136 |
| 20 | Média, Desvio-Padrão, Valor F e p nas Subescalas do Inventário de Atitudes Parentais na Percepção dos Pais para Superdotados e Superdotados <i>Underachievers</i> | 137 |

LISTA DE FIGURAS

| FIGURA | Página |
|--|--------|
| 1 Interação entre grupo e gênero em relação à inteligência..... | 127 |
| 2 Interação entre grupo e gênero em relação à competência escolar..... | 132 |
| 3 Interação entre grupo e gênero em relação à aceitação social..... | 132 |
| 4 Interação entre grupo e gênero em relação à autoestima global..... | 133 |

Motivo

*Eu canto porque o instante existe
e a minha vida está completa.
Não sou alegre nem sou triste:
sou poeta.*

*Irmão das coisas fugidias,
não sinto gozo nem tormento.
Atravesso noites e dias
no vento.*

*Se desmorono ou se edifico,
se permaneço ou me desfaço,
— não sei, não sei.
Não sei se fico
ou passo.*

*Sei que canto. E a canção é tudo.
Tem sangue eterno, a asa ritmada.
E um dia sei que estarei mudo:
— mais nada.*

Cecília Meireles

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

Historicamente o estudante com potencial intelectual superior tem sido reconhecido por demonstrar facilidade de aprendizagem e apresentar rendimento acadêmico bastante satisfatório, geralmente acima da expectativa para o seu grupo etário e série. Contudo, em alguns casos, o superdotado não consegue estabelecer uma relação harmoniosa entre seu potencial e sua performance escolar. Esta condição, denominada em inglês de *underachievement*, é descrita e investigada nos estudos de subpopulações especiais da superdotação e constitui um segmento de pesquisa próspero, que tem por desafio responder aos enigmas que se formam em torno desse fenômeno complexo e paradoxal. Especialistas da área consideram essa condição como um dos maiores problemas a ser enfrentado na educação de superdotados (McCoach & Siegle, 2003; Montgomery, 2009, 2010; Reis & McCoach, 2000; Renzulli, Reid & Gubbins, 1992).

A definição de *underachievement* enfatiza a discrepância entre o potencial revelado (habilidade) e a performance (realização) de indivíduos superdotados diante das situações que a vida lhes oferece, seja na resolução de problemas, na constituição e alcance de metas pessoais, familiares e profissionais ou mesmo em relação à motivação para atingir sua autorrealização.

A baixa performance possui maior visibilidade no contexto escolar em função dos critérios de avaliação primarem por mensurar elementos relacionados ao desempenho e ao rendimento, com ênfase na produção intelectual, memória e velocidade de execução de tarefas. A análise de indicadores de sucesso educacional, como, por exemplo, proficiência na língua materna e em Matemática, tem por

propriedade revelar o desempenho acadêmico que, por sua vez, pode ser comparado a resultados obtidos em testes psicológicos padronizados que avaliam o potencial do indivíduo. O descompasso entre os resultados obtidos de potencial e de performance é considerado como preditor da condição *underachievement* entre indivíduos superdotados. Essa condição é abordada neste estudo a partir dos contextos educacional e familiar, procurando-se compreender o fenômeno e suas características com base na vivência acadêmica dos participantes e no conjunto de sua trajetória escolar.

A condição *underachievement* demonstrada por estudantes superdotados suscita muitos questionamentos por parte dos pais, professores e profissionais envolvidos com essa temática. As frustrações são inevitáveis quando se constata a incapacidade ou a falta de motivação do aluno em demonstrar suas habilidades e alto potencial na concretização de resultados favoráveis ao seu desenvolvimento e à sua realização. A explicação para a baixa performance provoca polêmicas e controvérsias entre os especialistas. A literatura atual aponta estudos que visam à compreensão do fenômeno, das características e das causas, embora ressalte que não há um consenso quanto à definição de *underachievement* (Bethea, 2007; Clemons, 2008; McCoach & Siegle, 2003; Montgomery, 2009; Reis & McCoach, 2000; Renzulli & cols., 1992).

Reconhecidamente esse é um desafio para os pesquisadores, pois a falta de uma definição adequada compromete a distinção entre o aluno regular que não atingiu seus objetivos acadêmicos por fatores associados a dificuldades de aprendizagem, de comportamento e limitações cognitivas diante do currículo escolar e o aluno superdotado que demonstra produtividade acadêmica incompatível com seu potencial.

O problema em diferenciar características de superdotados *underachievers* daqueles que possuem dificuldades de aprendizagem ou outra necessidade educacional que interfere na sua realização acadêmica é uma realidade e pode conduzir a uma

avaliação imprecisa (Doeschot & Hoogeveen, 2010; McCoach & Siegle, 2003; Montgomery, 2010; Ourofino, 2005; Reis & McCoach, 2002; Villatte & De Leonardis, 2010). Ademais, submeter alunos superdotados às avaliações fundamentadas apenas em paradigmas cognitivos e estabelecer um ponto de corte meramente comparativo são procedimentos que penalizam indivíduos que pensam criativamente, que possuem potencial artístico, habilidades de liderança, sensibilidade afetiva, capacidade de pensamento divergente e de soluções de problemas. Essas habilidades, tão importantes para o futuro desempenho no trabalho e na vida, são muitas vezes desconsideradas no processo de identificação do superdotado.

As limitações para identificar os estudantes *underachievers* como mais vulneráveis a problemas emocionais e sociais, em comparação aos estudantes superdotados, têm sido uma preocupação constante nos estudos de Reis e McCoach (2000). As autoras levantam a hipótese de que a obstância para se automotivar presente na condição *underachievement* favorece o desempenho aquém do esperado, e que esse fato representaria uma das possíveis respostas a um currículo escolar conflitante com o alto potencial do aluno. Essas autoras reiteram que a questão terminológica, tanto de superdotação quanto de *underachievement*, requer cuidado e reorganização operacional que facilitem a compreensão mais precisa desses fenômenos e que seja suficientemente esclarecida para permitir avanços na direção de uma reflexão conceitual mais elaborada.

As dificuldades terminológicas encontradas na área de superdotação são discutidas também por estudiosos brasileiros. Alencar e Fleith (2001), Sabatella (2005) e Virgolim (2007) esclarecem sobre os variados termos utilizados para designar o indivíduo que se destaca por suas capacidades superiores. Neste estudo foram aplicados, de modo intercambiável, tanto o termo superdotado (SD) quanto indivíduo com altas habilidades para denominar a pessoa que demonstra habilidade geral acima da média,

produção criativa superior quando comparado a seus pares e motivação para aprender. Para se referir ao superdotado que exibe a condição *underachievement*, foi empregado o termo *underachiever* (Uach).

Além da problemática em torno da terminologia e da definição de *underachievement*, os estudos apontam a necessidade de um processo de identificação bem fundamentado, estruturado, que venha a favorecer sistemas de monitoramento e de apoio; que possa atender os alunos superdotados *underachievers* em suas necessidades educativas; e, por conseguinte, propor estratégias interventivas que possam reverter as dificuldades que levam à condição de baixa performance (McCoach & Siegle, 2003; Ourofino, 2005; Reis & McCoach, 2002).

O foco de interesse nessa condição tem se revelado importante há mais de três décadas, e, por esse motivo, tem atraído a atenção e a curiosidade sobre a incapacidade do superdotado de desenvolver os seus potenciais de forma mais plena. Muitos estudantes superdotados se deparam com grandes obstáculos e impedimentos ao longo de sua trajetória pessoal e acadêmica, gerando frustração e desperdício do talento que permanece latente (Baker, Bridger & Evans, 1998; Butler-Por, 1987; Dowdall & Colangelo, 1982; Emerick, 1992; Reis & McCoach, 2000; Rimm, 2002, 2003; Schultz, 2002; Whitmore, 1980).

Recentemente a literatura internacional tem se dedicado a estabelecer quais são as diferenças reais entre superdotados e superdotados *underachievers*, quais os riscos para o desenvolvimento dos *underachievers*, se há como prever a baixa performance entre superdotados. Destaca, ainda, que poucos trabalhos empíricos têm sido conduzidos para estabelecer estratégias de reversão desta condição de baixo desempenho (Bethea, 2007; Clark, Lee, Goodman & Yacco, 2008; Clemons, 2008; Dvorakova, 2008; Hanna & Shore, 2008; Matthews & McBee, 2007; Peterson, 2000).

No Brasil, essa temática tem sido pouco investigada e geralmente está associada aos estudos de dupla excepcionalidade¹ e de inclusão do aluno superdotado (Ourofino, 2007; Ourofino & Fleith, 2005; Palmeira-Pereira, 2008). A proposição da existência de indivíduos *underachievers* não está muito esclarecida entre estudiosos brasileiros, o que acende controvérsias quanto a real concepção do construto, a implicação de pesquisas nesse campo e questionamentos em relação ao processo de identificação do superdotado.

Ourofino (2007) destaca que, embora se reconheça a presença de superdotados com baixo desempenho escolar, o paradoxo que se forma a partir da combinação de alta inteligência, múltiplas potencialidades e baixo desempenho desperta dúvidas se o indivíduo é de fato, ou não, superdotado. Essas desconfiças reforçam concepções errôneas que estão arraigadas em pressupostos e mitos de que o superdotado é hermético a problemas sociais, emocionais e de aprendizagem e, portanto, deverá corresponder sempre com performance superior (Ourofino, 2005; Palmeira-Pereira, 2008; Sabatella, 2005). Esses entendimentos vêm de encontro às concepções e práticas inclusivas que primam pela valorização das diferenças individuais, princípio da equidade e da acessibilidade dos superdotados nos diversificados contextos (Colangelo, Assouline & Gross, 2004).

Sendo assim, pesquisas que se propõem a levantar questionamentos sobre a natureza da condição *underachievement*, especialmente entre estudantes brasileiros, são fundamentais para explicar queixas recorrentes entre pais e professores de aprendizes altamente capazes, mas que exibem desempenhos e comportamentos inconciliáveis com seus potenciais, bem como para chamar a atenção sobre a discriminação e exclusão

¹ Dupla excepcionalidade em superdotação refere-se a processos diferenciados de desenvolvimento incompatíveis com as características de altas habilidades, expressos por coexistência do fenômeno superdotação e outra condição emocional ou comportamental, que interfere no desempenho e na performance do indivíduo superdotado (Ourofino, 2005). Esta condição será explorada no capítulo seguinte.

escolar e social desses superdotados (Montgomery, 2009; Ourofino, 2005; Palmeira-Pereira, 2008; Reis & McCoach, 2000).

Essa realidade foi discutida por Ourofino (2005) que detectou o desligamento de alunos superdotados com dupla excepcionalidade de programas de atendimento, em função do interesse reduzido e da baixa motivação que comprometiam o envolvimento com as tarefas propostas. Esse critério de desligamento (leia-se de exclusão) em detrimento das demais qualidades e características de altas habilidades, como inteligência e criatividade, acaba por reforçar uma prática velada de discriminação de superdotados *underachievers*. Esses alunos, não atendidos em suas necessidades educacionais especiais, tenderão a fracassar nos estudos regulares e em muitos aspectos da vida.

Montgomery (2009) e Rimm (2003) enfatizam que no processo de desenvolvimento da superdotação, os indivíduos se sentem pressionados a demonstrarem altos resultados em suas atividades acadêmicas, podendo, muitas vezes se deparar com diversas limitações que interferem na qualidade de suas experiências de aprendizagem e no desenvolvimento de características importantes para a manutenção e aperfeiçoamento de suas potencialidades. Entre os fatores que parecem influenciar negativamente estão àqueles vinculados tanto ao próprio indivíduo como motivação, autoconceito, personalidade, chamados de fatores internos ou intrínsecos, quanto aos fatores externos ou extrínsecos, associados às práticas educativas inadequadas vivenciadas principalmente no contexto da família e da escola.

A relevância desses mesmos fatores, em uma análise das condições favoráveis à criação nas ciências e nas artes, é debatida por Alencar e Galvão (2007) como um conjunto constituído por características pessoais, que envolve traços de personalidade, atributos motivacionais e atitude apaixonada diante do objeto de criação; características

da sociedade, sobretudo o clima sociocultural, os valores, as condições de trabalho; e as características presentes no ambiente imediato, família e escola, vivenciadas durante os primeiros anos da infância, denominadas de fatores antecedentes. Também Alencar e Fleith (2001) ressaltam a importância da interação do indivíduo com seu ambiente, incluindo fatores de natureza afetiva. Fleith (2007) acrescenta que “a família, tanto quanto a escola, tem sido reconhecida como uma dimensão crítica e essencial no desenvolvimento de talentos” (p. 9).

Aventa-se que os *underachievers*, de modo geral, têm dificuldades para enfrentarem os conflitos e as influências que se apresentam em consequência de tais fatores. As pesquisas nesse campo ressaltam a noção de que esse fenômeno é multidimensional e, portanto, não seria apenas um atributo do indivíduo, mas sim resultado da interação deste com seu meio, incluindo a influência de fatores internos e externos ao indivíduo, a exemplo do que se constata no fenômeno da superdotação e nas produções criativas de mais alto nível, tão bem explicados por diversos estudiosos (Alencar & Fleith, 2001; Colangelo & cols., 2004; Mönks & Katzko, 2005; Renzulli, 1986; Silverman, 2002; Winner, 1998, 2002), que serão visitados e examinados no capítulo de revisão de literatura.

A presente pesquisa investigou a baixa performance acadêmica em estudantes de um atendimento educacional especializado para alunos superdotados, identificando a prevalência desta condição, reconhecendo o perfil dessa população e as diferenças dos superdotados *underachievers* em comparação à população geral de superdotados. Examinou ainda a influência dos contextos familiar e escolar no desenvolvimento acadêmico de estudantes superdotados e de *underachievers*, com vistas à adequação e ao aprimoramento do sistema de identificação e intervenção em *underachievement*.

Espera-se com este estudo contribuir para o aperfeiçoamento do processo de avaliação, intervenção e apoio especializado para o superdotado, fornecendo aos profissionais subsídios quanto à natureza e ao impacto do fenômeno investigado. Aos pais, este estudo pretende oferecer mais esclarecimentos a respeito de práticas educativas e estilos parentais promotores das altas habilidades dos filhos. Quanto à relevância acadêmica e científica, almeja-se consolidar a existência de populações especiais no âmbito da superdotação, rompendo o paradoxo que essa condição possa representar e, ainda, fomentar novos estudos empíricos nessa direção. Aspira-se, também, provocar uma maior participação da Psicologia nos movimentos de orientação inclusiva e no atendimento ao superdotado *underachiever*, objetivando o combate às atitudes discriminatórias e o amplo atendimento às suas necessidades educacionais especiais.

CAPÍTULO II

REVISÃO DE LITERATURA

Situar a área de pesquisa em superdotação na perspectiva do desenvolvimento humano possibilita uma compreensão abrangente do fenômeno para além da concepção associada ao conceito de inteligência, em especial ao de quociente intelectual (QI). O desenvolvimento humano se expressa por continuidades e também por mudanças progressivas ocorridas a partir de interações estabelecidas em múltiplos contextos, e engloba desde processos biológicos do organismo até mudanças sócio-históricas ao longo do curso da vida. O indivíduo participa ativamente nesse processo integrando-se aos diversos contextos com os quais interage e se constrói. Esse novo paradigma de desenvolvimento humano, consolidado no cenário de um novo milênio, caracteriza-se por ser bidirecional, relativista, integrador, pluralista e interdisciplinar, enfatiza a relevância do meio social e cultural na investigação dos fenômenos e analisa as características individuais e universais sob o enfoque da diversidade social (Aspesi, Dessen & Chagas, 2005; Dasen & Mishra, 2000).

A complexidade presente na maneira de se compreender a integração dos distintos sistemas que influenciam o desenvolvimento humano e de que modo esses sistemas preservam as condições de saúde e as funções adaptativas dos organismos no decorrer da vida, do ponto de vista de várias disciplinas, constitui-se como uma nova ciência – a Ciência do Desenvolvimento Humano (Dessen & Costa-Júnior, 2005). As abordagens interacionistas, com ênfase nos contextos relacionais e nas conquistas socioculturais, estão presentes nos estudos de desenvolvimento humano desde o século passado e preconizam que as pesquisas realizadas nesse âmbito sejam planejadas, considerando pelo menos dois sistemas em que o indivíduo esteja inserido, bem como

sua percepção a respeito de si mesmo. Assim, na área de superdotação também é observada a necessidade de se priorizar os estudos orientados para essa perspectiva, em que os processos de desenvolvimento do fenômeno de altas habilidades sejam compreendidos sob o prisma da bidirecionalidade, da inter-relação de variados fatores e sob diferentes pontos de vista (Chagas, 2008).

De modo geral, as pesquisas em superdotação focalizam um único aspecto do desenvolvimento do superdotado como, por exemplo, características pessoais; diferenças entre grupos; questão de gênero e etnia; ambiente escolar, familiar e de pares; percepção de pais ou professores sobre as características dos superdotados (Adelson, 2007; Aspesi, 2003; Chagas, 2003; Maia-Pinto & Fleith, 2002; Neihart, 2002; Olivarez, 2004; Ourofino & Fleith, 2005; Palmeira-Pereira, 2008). Isso se deve ao momento histórico da área marcado pela predominância de estudos não experimentais, mais especificamente estudos descritivo-comparativos e estudos de casos; pela carência de estudos experimentais que possam garantir as condições de generalização de resultados para essa população e pela multiplicidade de temas que a mesma suscita. De todo modo, esse cenário representa uma direção às construções necessárias para a consolidação do estado da arte em uma diretriz mais abrangente (Ourofino, 2009). No entanto, a evolução da área de superdotação depende não só de investigações empíricas, mas também de avanços na perspectiva da compreensão complexa e interdisciplinar da superdotação como atributo de desenvolvimento humano, sintonizando assim com os pressupostos da Ciência do Desenvolvimento Humano. Esse é um desafio a ser superado pelos estudiosos da área de superdotação, embora se reconheçam as limitações e os dilemas presentes nas escolhas teórico-metodológicas para a investigação do fenômeno em uma perspectiva sistêmica e relacional.

A superdotação entendida como um fenômeno multidimensional agrega todas as características de desenvolvimento do indivíduo, abrangendo tanto os aspectos cognitivos quanto as características afetivas, neuropsicomotoras e de personalidade. A superdotação também possui um viés situacional, pois está relacionada às condições socioambientais do indivíduo, sendo influenciado pelo contexto histórico e cultural. Essa concepção do fenômeno está presente nos estudos mais recentes da área, embora ainda não se traduza nos desenhos de pesquisa utilizados (Aspesi, 2003; Chagas, 2003, 2008; McCoach & Siegle, 2003; Ourofino, 2005; Pereira, 2001; Reis & McCoach, 2002; Sabatella & Cupertino, 2007). A perspectiva do desenvolvimento ainda é recente nos estudos de altas habilidades. A maior parte das investigações prioriza a fase da infância e o período escolar, não enfatizando as relações que se processam ao longo do curso de vida (Subotnik, 2003).

Do mesmo modo, as pesquisas sobre populações especiais em superdotação se ressentem de investigações interdisciplinares, que consigam atingir a amplitude dessa condição multifacetada em termos de desenvolvimento humano. Os estudos empíricos analisados no contexto da condição *underachievement* apontam variados fatores que influenciam o baixo desempenho de estudantes potencialmente superiores, revelam características desses aprendizes, mas não apresentam uma perspectiva dinâmica de evolução do fenômeno, ou seja, essas pesquisas não evidenciam o processo vivenciado pelo superdotado ao longo do tempo, nem o que o levou a percorrer uma trajetória de insucesso na direção da baixa performance (Bethea, 2007; Clark & cols., 2008; Clemons, 2008; Dvorakova, 2008; Hanna & Shore, 2008; Matthews & McBee, 2007; Ourofino, 2005; Peterson, 2002).

O desafio de aprimorar os aspectos metodológicos que contemplem as primícias da Ciência do Desenvolvimento Humano é de fato muito ambicioso e exigirá muita

perícia e criatividade dos estudiosos. Contemplando essa realidade é proposto no presente estudo um ensaio metodológico que permita compreender as diferenças entre superdotados e superdotados *underachievers* atendendo minimamente a quatro princípios do desenvolvimento humano: a diversidade (ao trabalhar com subpopulações especiais); a bidirecionalidade (ao considerar pelo menos dois sistemas relacionais do indivíduo – a família e a escola); a multidimensionalidade (ao estabelecer um conjunto ampliado de variáveis dependentes) e a subjetividade (ao privilegiar a percepção do indivíduo a respeito de si mesmo).

Este capítulo aborda algumas contribuições teóricas e empíricas que fundamentam o estudo do fenômeno da superdotação na perspectiva das subpopulações especiais, especificamente os superdotados *underachievers*. A literatura revista destaca o paradoxo do alto potencial e da baixa performance acadêmica em alunos superdotados. A primeira seção aborda o fenômeno superdotação, discute diversas concepções e define o indivíduo superdotado, permitindo aprofundar a compreensão e o sentido dessa pesquisa. A segunda seção elenca as características desses estudantes. A terceira seção apresenta as definições de *underachievement*, discorre sobre as categorias que essa condição abrange e caracteriza o superdotado *underachiever*. Já a última seção delinea os fatores associados à baixa performance acadêmica de indivíduos superdotados e destaca as variáveis presentes nessa condição.

Superdotação

O estado da arte em superdotação reflete a evolução conceitual, as diferentes concepções e enfoques metodológicos que embasam os estudos da área ao longo dos anos, notadamente as contribuições formuladas no transcorrer do século XX. A diversidade de definições acerca da superdotação e a formulação de novas teorias,

pluralistas e dinâmicas, de desenvolvimento e da inteligência, possibilitaram inúmeras concepções envolvendo o fenômeno. O referencial teórico que apóia as pesquisas na área de superdotação advém de estudos empíricos clássicos amplamente citados na literatura (Alencar & Fleith, 2001; Colangelo & Davis, 1997; Davis & Rimm, 1994; Feldhusen, 1986; Gagné, 2007; Gardner, 1995; Neihart, Reis, Robinson & Moon, 2002; Renzulli, 1986; Renzulli & Reis, 1997; Sternberg, 2000; Tannenbaum, 1991).

Concepção de Superdotação

Estudos pioneiros marcaram a história do conhecimento sobre a inteligência, e mais tarde sobre a superdotação, alicerçando a construção do arcabouço científico dessa área. A publicação dos resultados da pesquisa realizada por Galton em 1869, intitulada *Hereditary Genius*, deu início a uma série de pesquisas quantitativas sobre o tema. Seus estudos, influenciados pelo determinismo característico da época, levantavam questões relacionadas à análise da inteligência humana como passível de mensuração e buscavam evidências científicas de que a genialidade seria hereditariamente determinada, desconsiderando o contexto ambiental no qual os indivíduos se desenvolviam. De modo semelhante, Cattell, seguidor de Galton, realizou uma análise fundamentada na experimentação e mensuração, uma visão quantitativa da inteligência numa perspectiva também biológico-hereditária. Há amplo reconhecimento de que essas pesquisas são precursoras da inteligência como construto mensurável e representaram uma peça importante nos estudos da área de superdotação (Alencar & Fleith, 2001; Gould, 1991; Sternberg & O'Hara, 1999; Virgolim, 1997).

Entre as concepções de superdotação de marcada influência no pensamento popular e nas representações sociais de alta inteligência destaca-se aquela associada ao quociente de inteligência (QI), formulada a partir dos estudos iniciais de Alfred Binet

datados do ano de 1905 (Fleith, 2009; Sternberg & O'Hara, 1999; Virgolim, 1997). Com base nessa concepção é considerado superdotado o indivíduo que apresenta um desempenho intelectual superior ou um alto resultado em testes de inteligência. A concepção de inteligência identificada a partir do escore proveniente de testes padronizados impactou por muitos anos a concepção de superdotação. Embora as limitações desses instrumentos sejam contundentes, o avanço de pesquisas com suporte psicométrico possibilitou a compreensão de componentes da inteligência que figuram na superdotação, tais como raciocínio lógico, raciocínio mecânico, raciocínio espacial, memória, percepção, pensamento abstrato entre outros.

Um argumento muito bem conduzido sobre a importância e as consequências das avaliações de inteligência, formuladas durante a primeira metade do século XX, foi delineado por Gould (1991). Esse pesquisador investiu todo o seu ceticismo contra o determinismo genético e tem combatido as afirmações pseudocientíficas sobre a raça humana e a inteligência. Em análise sobre o quociente de inteligência hereditário, Gould recorre a uma cronologia sobre a instituição do QI, seus usos indevidos, as incoerências lógicas das teorias e seus impactos na sociedade e na vida das pessoas. Nessa abordagem crítica, ele lança luz sobre os trabalhos de Binet e questiona os desdobramentos dos mesmos, sobretudo nas ciências psicológica e social. O autor adverte que a aplicação de testes, segundo o próprio Binet, deveria se converter em teorias de incremento das potencialidades das crianças e jovens, por meio de uma educação adequada, na qual crianças identificadas por esses instrumentos necessitariam de auxílio e não de um rótulo indelével. Todavia, muitos princípios primordiais defendidos por Binet quanto à utilização de seus testes foram desconsiderados e suas intenções na direção de uma intervenção ativa, com foco nas necessidades educacionais das crianças, foram deturpadas e desconstruídas. Apesar de Binet ter se negado a

qualificar o QI como inteligência inata e a considerá-lo como solução para a hierarquização de alunos em função do valor intelectual, por muito tempo, o QI foi considerado como sinônimo de inteligência (Gould, 1991).

A escala de Binet, mundialmente conhecida, foi aperfeiçoada por vários pesquisadores e coube a Lewis Terman sua grande popularidade, não só pela revisão detalhada que levou à forma atual denominada Escala Stanford-Binet, mas, sobretudo, por essa atualização ter se convertido no paradigma de praticamente todas as versões que se seguiram a ela. Infelizmente, a condução dos argumentos de Terman contrastava de modo implacável com as intenções de Binet, embora ambos concordassem que os instrumentos se prestassem à identificação tanto de “deficientes profundos” quanto de pessoas eminentes. Terman insistiu nas limitações dos indivíduos, no caráter inevitável e determinista fundamentado na hierarquização intelectual, ao passo que Binet se propôs a identificar os indivíduos para poder ajudá-los em seus processos de desenvolvimento e escolarização (Gould, 1991).

Ainda que o estigma presente no ponto de vista da hereditariedade possa ofender a atual sensibilidade ética inclusivista, pelo seu elitismo, pela incapacidade de compreender as influências do ambiente e por suas recomendações discriminatórias, a divulgação do estudo longitudinal realizado por Terman a partir de 1926 representa um marco nas pesquisas especializadas sobre inteligência. Entre outras questões, esse estudo investigou aquilo que os estatísticos chamam de variação intragrupal do QI, uma inovação metodológica para aquele momento (Gould, 1991). Os reflexos desse estudo nas concepções de superdotação são importantes, por evidenciarem diferenças significativas entre crianças consideradas muito inteligentes e as crianças consideradas normais, não somente em relação à inteligência geral, mas também quanto aos aspectos social, acadêmico e moral (Alencar & Fleith, 2001). Outro dado relevante foi o de que

indivíduos com alto potencial diferiam entre si de várias maneiras e constituíam um grupo heterogêneo. A pesquisa verificou também que o quociente intelectual continuava a aumentar na idade madura e que a influência familiar e características de personalidade relacionavam-se aos comportamentos inteligentes. Em 1937, quando realizou a última revisão da Escala Stanford-Binet, Terman se retratou quanto ao determinismo presente em suas conclusões e justificou as diferenças entre grupos, reformuladas, então, do ponto de vista dos fatores ambientais (Gould, 1991; Virgolim, 1997).

Quanto à evolução das concepções de superdotação fundamentadas nos estudos de inteligência, destacam-se as contribuições emanadas dos estudos conduzidos por Spearman em 1927 que, a partir da verificação de que as habilidades intelectuais específicas se correlacionam, inferiu um fator subjacente comum a essas habilidades, ou um fator geral, o qual denominou fator g. Para ele, inteligência geral envolve a capacidade de compreender novas situações, lembrar informações relevantes, julgar, acumular informações especializadas, bem como disposições motivacionais (Angelini & cols., 1999).

Um dos primeiros a assinalar que a inteligência poderia consistir em faculdades independentes e correspondentes a diferentes domínios cognitivos foi Thurstone em seus estudos datados de 1938. Crítico dos trabalhos de Spearman sobre o fator g, ele denominou tais faculdades como vetores da mente - habilidade verbal, numérica, espacial, memória mecânica, raciocínio indutivo e dedutivo -, julgando que estes eram suscetíveis de serem associados a causas definidas (Gould, 1991).

Também Guilford, na década de 50 do último século, propôs uma abordagem multidimensional da inteligência. Esse pesquisador apresentou um modelo denominado de Estruturas do Intelecto, que inclui três dimensões: operações, conteúdo e produto. As

operações dizem respeito à forma como o indivíduo processa as informações recebidas como, por exemplo, cognição, memória, pensamento ou produção convergente, pensamento ou produção divergente e avaliação. O conteúdo se refere aos tipos de informação que o indivíduo pode manipular e apresenta-se como simbólico, figurativo, semântico ou comportamental. A terceira dimensão, produto, diz respeito às formas adotadas pela informação quando processadas pelo indivíduo (Alencar & Fleith, 2001). Guilford foi pioneiro em chamar a atenção para a relação entre inteligência e criatividade, ao incluir a operação de pensamento divergente como uma dimensão da inteligência (Ourofino, 2005; Sternberg & O'Hara, 1999).

Nas últimas décadas, diferentes concepções de superdotação foram propostas e aquelas vinculadas unicamente ao construto inteligência têm sido contestadas. A superdotação, como sinônimo de alto QI, se mostra ultrapassada diante das concepções atuais, que destacam a importância do ambiente, do autoconceito, da motivação, da criatividade, das habilidades artísticas e da liderança. Recentemente, salientam-se as concepções que compreendem a inteligência em uma perspectiva mais ampla e que consideram a superdotação como um processo multifacetado, distanciado do tradicional conceito baseado apenas nas medições psicométricas (Fleith, 1999a, 2009; Renzulli, 1986; Sabatella, 2005). Portanto, para compreender o fenômeno da superdotação, vários aspectos devem ser considerados.

De acordo com o pensamento de Sternberg (1991), o comportamento extraordinariamente inteligente ou superdotado não é passível de mensuração e os testes de QI são insuficientes para avaliar o tipo de inteligência exigida para o sucesso na vida e no contexto de realidade. Para ele, a expressão da inteligência se dá de maneira diferenciada em cada indivíduo, podendo ser analítica, criativa ou prática. Assim, a inteligência é considerada como uma habilidade de resolução de novos problemas e

pode ser associada ao mundo interno do indivíduo (cognição) e externo (adaptação), bem como à sua experiência, mediadora entre esses dois mundos. A Teoria Triárquica da Inteligência Humana, proposta por Sternberg, se divide em três subteorias inter-relacionadas: (a) subteoria componencial - os mecanismos relacionados às habilidades metacognitivas estão presentes no comportamento inteligente - planejamento, avaliação e execução; (b) subteoria experiencial - a experiência incita a inteligência na medida em que provoca o enfrentamento da situação nova e a automatização do processamento da informação; e (c) subteoria contextual - a inteligência está associada ao contexto sociocultural, é proposital, objetiva, promove a identidade e a adaptação do indivíduo à sua comunidade cultural, e quando essa adaptação não é possível, a inteligência o impele a buscar novos ambientes. Essa perspectiva sobre as capacidades intelectuais humanas aponta a significativa e relevante função do meio social na determinação de comportamentos de superdotação (Sternberg, 1991; Sternberg & O'Hara, 1999; Virgolim, 2007).

Sternberg, defensor incondicional da inteligência aplicada às soluções no mundo real, considera que a superdotação possui natureza plural e dinâmica, que se manifesta de várias formas no pensar humano e envolve novas aprendizagens em um processo de desenvolvimento contínuo. Para ele, a limitação psicométrica em alcançar as características superiores dos indivíduos deve ser evitada, sob pena de não se reconhecer pessoas altamente capazes, cujo perfil não responda adequadamente a testes desta natureza (Henshon, 2008). Nesta mesma direção, Sternberg e Zhang (2005) concebem a superdotação como dimensões de potencial superior, expressas pelo indivíduo de variadas formas e na perspectiva da excelência, da raridade, da produtividade e do valor social de suas produções, quando comparado a seus pares.

A superdotação, para Feldhusen (1986), envolve habilidade intelectual geral, autoconceito positivo, motivação e talento, desenvolvidos em contextos enriquecidos de estímulos promotores do potencial humano. Esse autor enfatiza que somente ambientes que incluam oportunidades de qualidade seriam capazes de educar e formar os grandes nomes que farão a diferença positiva para a humanidade e para o mundo.

A concepção de superdotação proposta por Alencar e Fleith (2001) contrapõe a ideia de superdotação associada apenas a um aparato biológico altamente predisposto e que seja sinônimo de ótimo desempenho em testes de QI. As autoras reconhecem um conjunto de traços ou características de natureza complexa, ou seja, que envolve sistemas biológicos, sociais, intelectuais, emocionais, históricos e culturais que suportam a superdotação como construto psicológico multidimensional.

Já Gagné (2000, 2007), que desenvolveu o Modelo Diferenciado de Superdotação e Talento, propõe a superdotação como condição inata que diz respeito ao domínio e uso de habilidades naturais expressas espontaneamente e não treinadas (denominadas aptidões ou dons). Para o autor, o talento estaria relacionado a um domínio superior de habilidades sistematicamente desenvolvidas (ou capacidades) em, pelo menos, um campo da atividade humana. Nesse modelo existiriam cinco áreas do talento: intelectual, criativa, socioafetiva, sensório-motora e percepção extrassensorial.

De acordo com o pensamento de Mönks (2003), a concepção de superdotação deve estar apoiada na abordagem multidimensional, incluindo componentes sociais e de personalidade para além dos aspectos cognitivos. O autor considera a influência do fator genético sobre o desenvolvimento do indivíduo, que inicialmente delinea as atitudes, a personalidade e outras características comportamentais. Mönks enfatiza a superdotação intelectual centrada no desempenho e na performance do aluno, mas reconhece que existem diversificadas formas de habilidades superiores. Em uma perspectiva de

desenvolvimento humano, o autor confere grande importância ao ambiente na constituição do comportamento superdotado e aponta a relevância do contexto escolar e dos pares para a expressão do fenômeno superdotação. Baseado nesse pressuposto, Mönks enfatizou a importância do contexto social e de seus diversos componentes, no Modelo Multifatorial de Superdotação, proposto por ele.

Para Mönks, a emergência no fenômeno se dá pela competência individual e social do superdotado de estabelecer interações positivas com seu meio. Essas interações favorecerão a intercessão das características de personalidade, de criatividade, de motivação e de notável realização ou de habilidades excepcionais, em um ambiente de interações mútuas, que envolvem a família, a escola e os pares. Assim, o desenvolvimento do potencial humano é o resultado da interação entre as características do indivíduo e as condições do ambiente, consubstanciando um processo que se dá ao longo da vida.

Conforme explicam Mönks e Katzko (2005), o potencial humano é compreendido como resultado de um ambiente que oferece suporte social, familiar, político e geográfico. Nesse sentido, os fatores ambientais podem promover ou inibir o desenvolvimento das habilidades humanas, mas somente a manifestação ou o desempenho dessas habilidades é que vai representar a real capacidade do indivíduo. Em síntese, a concepção de superdotação desses autores implica um potencial individual para a realização excepcional, em um ou mais domínios. Portanto, o ambiente deve ser concebido no sentido de promover o máximo desempenho do potencial do indivíduo.

Renzulli (1986) define quatro critérios para a adoção de um conceito de superdotação. Ele deve estar baseado em dados empíricos, orientar a seleção e desenvolvimento dos instrumentos utilizados no processo de identificação, direcionar e se relacionar de forma coerente aos programas e serviços para superdotados e, por fim,

dar sustentação aos estudos que investiguem a validade da definição adotada. Esse autor considera que o comportamento de superdotação é resultado da interação de três fatores: habilidade geral acima da média, envolvimento com a tarefa e altos níveis de criatividade. Ele explica o fenômeno da superdotação como resultante da interação entre esses três conjuntos de traços, a qual denominou de Modelo dos Três Anéis.

O primeiro anel, habilidades acima da média, envolve habilidades gerais e específicas, sendo: (a) habilidade geral, capacidade de processar informação, integrar experiências que resultam em respostas apropriadas e adaptativas a novas situações, capacidade de se engajar em altos níveis de pensamento, incluindo raciocínio lógico, abstrato, verbal, numérico, relações espaciais, temporais e ainda, tratamento elaborado e seletivo da informação; e (b) habilidades específicas, consistem na capacidade de adquirir conhecimento, experiência prática e habilidades para atuar em uma ou mais atividades de uma área.

O segundo anel, envolvimento com a tarefa, refere-se a uma forma refinada e direcionada de motivação, uma energia canalizada para um trabalho em particular ou uma área específica. Os traços característicos presentes na formulação do envolvimento com a tarefa geralmente são a perseverança, persistência na execução de atividades ou resolução de problemas, trabalho deliberado, dedicação, autoconfiança, imersão em determinada área de estudo ou forma de expressão humana.

O terceiro anel, a criatividade, envolve os aspectos como fluência, flexibilidade e originalidade de pensamento e, ainda, abertura a novas experiências, curiosidade, sensibilidade e coragem para correr riscos. É concebida como um processo de gerar novas ideias, produtos e ações e está associada ao talento e a capacidade do homem para encontrar respostas para seus problemas.

A interação entre os elementos desses três anéis é que dá significado, valor e reconhecimento às habilidades envolvidas na superdotação. Para o autor, os três conjuntos de traços representados por estes anéis são igualmente importantes e devem ser privilegiados na identificação do aluno superdotado, muito embora não haja necessidade de se manifestarem ao mesmo tempo e com a mesma equivalência. Esses traços se apóiam em uma rede social construída no desenrolar da história do indivíduo, que influencia e promove seu comportamento de superdotação. Dois tipos de superdotação – a acadêmica e a criativo/produzida – são propostas por Renzulli (2002). O autor salienta que há uma interação entre esses dois tipos e que ambos devem ser encorajados. A superdotação acadêmica relaciona-se ao alto rendimento acadêmico e à facilidade de aprendizagem. Já a superdotação criativo/produzida descreve os aspectos da atividade humana relacionados ao desenvolvimento de um material ou produto original.

Renzulli (2002) sugere que a superdotação seja compreendida de modo dinâmico podendo ser desenvolvida em algumas pessoas, em certo tempo e sob certas circunstâncias. Atento às questões relativas ao desenvolvimento humano, o autor enfatiza os diversos contextos nos quais o indivíduo está inserido. Assim, idealizou os fatores do Modelo dos Três Anéis apoiados em uma malha ou uma trama representativa dos elementos sociais, designada de *Houndstooth*. Esse pano de fundo cria um panorama com o propósito de destacar a força exercida pelo ambiente sobre o desenvolvimento do comportamento de superdotação. Além disso, destaca a interação entre a personalidade do indivíduo e o ambiente, favorecendo a promoção das habilidades gerais, envolvimento com a tarefa e criatividade. Esse processo foi denominado de Intervenção Operação *Houndstooth* (*Houndstooth Operation Intervention*). Segundo Renzulli, a análise cuidadosa dos componentes ambientais é

primordial para compreender as origens do comportamento de superdotação, o modo pelo qual os indivíduos manejam e utilizam seu potencial e as intencionalidades presentes em suas ações.

As contribuições desse modelo são fundamentais para a compreensão de muitos fenômenos que se verificam, sobretudo no contexto educacional, em especial o desperdício de talentos, a falta de equidade no desenvolvimento de potencialidades, a incompatibilidade de desempenhos e a exclusão de minorias. Nessa perspectiva, as pessoas que manifestam ou são capazes de desenvolver comportamentos de superdotação correspondem de 15 a 20% da população geral, desde que sejam dadas condições ao indivíduo de vivenciar uma interação propícia e adequada com seu ambiente e com a área de conhecimento de seu interesse. Essa visão amplia em muito a população de superdotados em detrimento da prevalência subsidiada pelos modelos convencionais, estimada em 1 a 3% da população geral (Alencar, 2001; Fleith, 1999a; Virgolim, 1997).

O presente estudo teve como orientação teórica a concepção de superdotação fundamentada no Modelo dos Três Anéis de Renzulli, tendo em vista que ela oferece a possibilidade de identificação ampla de características, de traços e de habilidades que denotam comportamentos de superdotação, bem como de fatores ambientais promotores do fenômeno. Além disso, o modelo inclui fatores intelectuais e afetivos do desenvolvimento do aluno superdotado e apresenta um forte embasamento empírico que está em constante revisão e avaliação (Fleith, 2007; Renzulli, 1986, 1999; Virgolim, 2007).

As concepções teórico-empíricas de superdotação revisadas por Ourofino (2005) mostram visões diferenciadas e até mesmo conflitantes sobre o fenômeno e que acentuam, ainda mais, a complexidade desse objeto de estudo, imprimindo a

necessidade de compreensão cada vez mais holística, envolvendo sistemas biológicos, psicológicos, emocionais, sociais, históricos e culturais, distanciados da visão unidimensional associada ao conceito de QI. No entanto, existem algumas concordâncias entre estudiosos como, por exemplo, a ideia de que superdotação está relacionada a um somatório de traços de um indivíduo e também ao fato de que a superdotação não está associada somente às habilidades cognitivas (Alencar & Fleith, 2001; Colangelo & Davis, 1997; Feldhusen, 1986; Gagné, 1993; Renzulli, 1986; Sternberg, 1991; Tannenbaum, 1991; Virgolim, 1997; Winner, 1998).

Fleith (2009) também corrobora a constatação de diversos autores da área, de que a visão limitada sobre o fenômeno superdotação tem sido substituída por uma visão multidimensional, que considera aspectos como a influência do ambiente, sorte, autoconceito positivo, motivação e criatividade. Atualmente essa mudança da visão unidimensional de superdotação para uma visão multidimensional tem possibilitado uma definição mais ampla do conceito de superdotação e, conseqüentemente, uma revisão das formas tradicionais de identificação do indivíduo superdotado.

O Indivíduo Superdotado e suas Características

As diferentes sociedades e culturas estabelecem um ideal de ser humano e delinham suas concepções sobre indivíduo inteligente, brilhante ou especial, a partir de aspectos que são valorizados em determinado tempo e contexto. Cada cultura elege seus detentores de saber e destacam características individuais importantes para a sobrevivência da própria sociedade, entendendo os indivíduos mais capazes como guardiões de conhecimentos valiosos e de ações produtivas, que conduzirão ao desenvolvimento e ao sucesso daquela cultura. Assim, esses indivíduos aparecem de tempos em tempos, em lugares distintos e tem o poder de produzir novos efeitos de

sentido, novas vivências e significados, traduzidos em comportamentos incomuns de indivíduos que possuem ação intelectual poderosa e capacidade para fazer incursões perfeitas no mundo das artes plásticas, da poesia, da música, da dança, dos esportes, da política, da vida.

Na cultura ocidental, diversas denominações são utilizadas para se referir aos indivíduos altamente inteligentes e criativos. As concepções teóricas, os conceitos e os enfoques metodológicos parecem justificar os vários termos encontrados na literatura para designar o indivíduo superdotado. A questão terminológica em superdotação é um grande desafio e a convergência de uma terminologia transcultural desprendida de um viés idiomático ainda não se tornou possível.

Entre os termos mais comuns são encontrados: superdotado, para identificar aqueles com alta capacidade e que se colocam na faixa superior de desempenho; bem dotado ou mais capaz, para se dirigir usualmente aos que apresentam desempenho acima da média em diversas áreas e atividades; talentoso para denominar aqueles que possuem habilidades artísticas, psicomotoras ou uma habilidade específica altamente desenvolvida; alto QI e inteligência superior para evidenciar aqueles que se destacam em testes psicométricos; excepcional para descrever o indivíduo que exhibe comportamento superior e diferenciado em uma área; crianças precoces, destinado a nomear crianças que demonstram habilidades específicas, prematuramente desenvolvidas em qualquer área de conhecimento; e crianças prodígios, usado para se referir às crianças que em idade precoce exibem nível avançado de habilidades ou peculiar domínio em algum campo. As diferentes terminologias refletem a heterogeneidade de características evidenciadas pelos indivíduos superdotados. A literatura acolhe todos esses termos como expressão do mesmo fenômeno, muito embora sinalize distinções entre eles (Ourofino, 2005; Sabatella, 2005; Virgolim, 2007).

Para efeito do presente estudo, superdotado será concebido conforme proposto por Winner (1998), ou seja, uma pessoa em desenvolvimento que apresenta um desempenho superior à média em uma ou mais áreas, comparados à população geral da mesma faixa etária. Essa definição corroborada por Sabatella (2005) que afirma “superdotado é o indivíduo que apresenta uma ou mais áreas de habilidades ou talento, com traços consistentemente superiores em relação a uma média (idade, produção, série escolar, etc), em qualquer campo do saber ou do fazer” (p. 65). Nesse trabalho, o termo superdotado será usado para adjetivar e substantivar o indivíduo cujas características sugerem superdotação, independente do tipo de talento e habilidade que apresente.

Como enfatizado por Sabatella (2005), indivíduos com a mesma capacidade intelectual demonstram variações de interesse, habilidades, temperamento e constituem um universo heterogêneo e complexo. A falta de consenso entre profissionais e estudiosos quanto à definição de quem pode ser considerado superdotado, promove a disseminação de rótulos, situação que deve ser combatida.

Nessa mesma direção, Silverman (2002) define o superdotado a partir da análise do desenvolvimento assíncrono entre habilidades intelectuais, psicomotoras e características afetivas, relacionadas à qualidade e expressão das ações e conhecimentos evidenciados pelo indivíduo, em detrimento de componentes do desenvolvimento cronológico. A falta de sincronia se expressa por uma infinidade de habilidades e competências que identificam o modo de ser do superdotado. A experiência interna vivenciada pelo superdotado ao combinar as altas habilidades cognitivas com as características afetivas ainda imaturas pode ser traduzida por evolução não linear dos vários aspectos do desenvolvimento, criando um espectro de sentimentos e sensações muito distinto qualitativamente do que é vivenciado por seus pares.

Ourofino e Guimarães (2007) observam um conjunto de aspectos subjetivos presentes na experiência dos superdotados, principalmente nos mais jovens. Tais aspectos configuram uma atmosfera de sensibilidade que os envolve e instila uma abertura aos processos de vulnerabilidade emocional, facilitada pela alta capacidade, acúmulo de conhecimento e percepção aguçada de elementos pessoais e do ambiente. A busca pela compreensão de suas vivências afetivas resulta em investimento psíquico inconciliável com o desenvolvimento cronológico e o aporte ambiental, que muitas vezes não oferece oportunidades de atendimento às necessidades emocionais do indivíduo com altas habilidades. As diferenças apresentadas por superdotados no âmbito das experiências afetivas definem um modo próprio e muito particular de ser e estar no mundo. As autoras destacam que os superdotados estão sempre acima da média em termos de bagagem de conhecimento, são definitivamente mais curiosos, sensíveis, perceptivos e demonstram paixão por aprender. Quando os superdotados manifestam essas características, o fazem com espontaneidade e leveza, seus pensamentos disparam em um devaneio criativo diante da novidade, são capazes de surpreender por seu estado de inspiração e resiliência. Por outro lado, mostram-se descontentes, frustrados, ansiosos e, por vezes, mais rebeldes. Desafiam algumas situações contraditórias que a vida lhes impõe por perceberem a realidade com mais amplitude, face ao desenvolvimento precoce de componentes da ética e da moral.

Alguns pesquisadores, ao caracterizarem o indivíduo superdotado, dirigem suas atenções para aspectos relacionados ao ajustamento emocional e social, destacando que um desenvolvimento cognitivo avançado não significa desenvolvimento afetivo maduro (Neihart & cols., 2002; Silverman, 1993). Para Sabatella (2005), os superdotados vivem anonimamente no contexto social, embora sejam nitidamente diferentes na maneira de agir, aprender, raciocinar e reagir ao mundo, o que não implica serem melhores ou

piores que as outras pessoas. Essa autora considera que as diferenças inerentes ao superdotado justificam o atendimento às suas necessidades especiais.

Superdotados apresentam comportamentos inusitados para sua idade, época e cultura, o que levou durante muitos anos a associação desses comportamentos à condição de desajustamento emocional, comportamento de isolamento, depressão e até de loucura. No entanto, não há evidências na literatura dessa relação, uma vez que os superdotados atendidos em suas necessidades especiais tendem a uma vida próspera e feliz (Ourofino & Guimarães, 2007).

A maneira sensível e intensa como os indivíduos superdotados vivenciam seu desenvolvimento tem chamado a atenção tanto da sociedade leiga, quanto de estudiosos do assunto. Piechowski (1986) destacou, por exemplo, que os superdotados requerem um ambiente que leve em conta às suas características e possibilite a expressão de sua sensibilidade, dando vazão à excitabilidade presente nas áreas psicomotora, sensorial, intelectual, imaginativa e emocional. As características de alta excitabilidade foram originalmente observadas por Dabrowski e sintetizadas nas proposições da Teoria da Desintegração Positiva. Essa teoria sugere que o desenvolvimento emocional é uma dimensão essencial do ser humano, construída com base na propagação contínua de conteúdos internos, de experiências socioemocionais, de egocentrismo e de altruísmo. Esse modo particular de expressar seus comportamentos ocorre em um movimento dinâmico de idas e vindas no desenvolvimento afetivo e se consolida na experiência de aprender a ser e a conviver.

A tensão interna vivenciada nesse processo conduz à percepção da incompatibilidade de seus interesses e objetivos com as demandas do ambiente. A busca por novos desafios é traduzida em comportamentos de excitabilidade. O indivíduo é mantido em novas elaborações originais e autênticas, criando um ciclo de produção

sustentado por uma tensão interna positiva que favorece suas habilidades (O'Connor, 2002; Ourofino, 2005; Silverman, 1993).

As características cognitivas e afetivas frequentemente citadas na literatura acerca de alunos superdotados, enfatizando que os mesmos não exibem um perfil único e que suas competências variam em diversas áreas do saber humano. Tais características são assinaladas por Alencar e Fleith (2001). As pesquisadoras esclarecem que, embora tais alunos se destaquem por demonstrar maior maturidade física, social e emocional, em alguns casos podem manifestar um descompasso no desenvolvimento. Algumas características de pessoas superdotadas sugeridas pelas autoras são: linguagem precoce, vocabulário avançado para a idade, habilidades de leitura e escrita em tenra idade, curiosidade, ritmo de aprendizagem rápido, pensamento abstrato e analítico, interesses diversos, concentração, boa memória, habilidade de gerar ideias originais, independência, grande bagagem de informações sobre diferentes temas e preferência pelo trabalho independente, individualidade e autossuficiência, grande imaginação e fantasia, fluência de ideias, preferência por ideias complexas, irritabilidade com a rotina, e tendência a ocupar o tempo de forma produtiva.

Considerando o processo de desenvolvimento do superdotado, Winner (1998) destaca algumas características mais recorrentes: preferência por novos arranjos visuais; desenvolvimento físico precoce (sentar, engatinhar e caminhar); maior tempo de atenção e vigilância, reconhecendo desde cedo seus cuidadores; precocidade na aquisição da linguagem e conhecimento verbal; curiosidade intelectual, com elaboração de perguntas em nível mais avançado e persistência para alcançar a informação desejada; aprendizagem rápida com instrução mínima; super-reatividade e sensibilidade (apresentam reações muito intensas a ruídos, dor e frustração); alto nível de energia que

pode ser confundido com hipercinesia; e assincronia entre as áreas, intelectual, psicomotora, linguística e perceptual.

Renzulli e cols. (2000), ao elaborarem uma escala para avaliar as características de estudantes com desempenho superior, propuseram quatro fatores que caracterizam e identificam o indivíduo superdotado. O primeiro deles, o fator intelectual, refere-se às habilidades de lidar com abstrações, de perceber relações de causa e efeito, de fazer observações perspicazes, de organizar uma grande bagagem de informações sobre uma variedade de tópicos e de fazer generalizações por meio de raciocínio analítico. O segundo, criatividade, relaciona-se ao senso de humor, habilidade de pensamento imaginativo, atitude não conformista, pensamento divergente, espírito de aventura, disposição para correr riscos, habilidade para produzir respostas incomuns e habilidade de gerar um grande número de ideias ou soluções para problemas ou questões. O terceiro fator é a motivação, descrita como persistência para atingir um objetivo, envolvimento intenso quando se dedica a certos tópicos ou problemas, obstinação em procurar informações sobre tópicos de seu interesse, compromisso com projetos de longa duração, habilidade de se concentrar intencionalmente, preferência por situações nas quais possa ter responsabilidade pessoal sobre o produto de seus esforços. E, por fim, a liderança, caracterizada como tendência a ser respeitado por seus pares e a dirigir as atividades de seu contexto demonstrando autoconfiança, comportamento cooperativo, habilidade de articular ideias e senso aguçado de responsabilidade.

Baseadas em constatações empíricas e nas múltiplas características relatadas na literatura da área, Betts e Neihart (2004) descrevem o perfil heterogêneo dos indivíduos superdotados. Esses autores apresentam dois grandes grupos de perfis associados ao contexto escolar. O primeiro agrega os indivíduos superdotados que exibem realização acadêmica compatível com alto potencial característico de sua condição. O segundo

agrega os superdotados que encontram obstáculos no transcurso de seu desenvolvimento. Os grupos de superdotados, seus respectivos perfis e características são detalhados na Tabela 1.

Vale ressaltar que os perfis são tão distintos que desafiam a compreensão do fenômeno superdotação em sua essência. Cupertino (2008) assinala que há necessidade de se categorizar e nomear as condições relacionadas às altas habilidades para provocar soluções eficazes quanto às medidas educativas e aos encaminhamentos escolares adequados. A autora destaca o aspecto emocional do indivíduo que necessita de confirmação externa daquilo que vivencia internamente, ou seja, a percepção de que é diferente, e sublinha que eticamente é necessário denunciar tais diferenças e as dificuldades enfrentadas pelos sistemas instituídos em lidar com elas sem marginalizá-las. Essas considerações certamente impactam a educação dos superdotados *underachievers*. Os indivíduos superdotados descritos na Tabela 1 como pertencentes ao Grupo II exibem múltiplas facetas paradoxais que remetem à necessidade de grandes investimentos em seu processo de desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. Esses superdotados serão foco de interesse privilegiado no presente estudo por representarem o grupo de superdotados que constitui o “grande guarda chuva” denominado *underachievement*.

Tabela 1

Grupos de Superdotados, Perfil e Características

| Grupos | Perfil | Características |
|----------|-------------------------------|--|
| Grupo I | Bem Sucedido | Engajado no sistema escolar. Apresenta autoconceito positivo. Atento às instruções de pais e professores. Aprende com facilidade, tira notas altas e alcança níveis altos em testes de inteligência. Tem indicação para programas especiais. Raramente apresenta problemas emocionais ou de comportamento. |
| | Aprendiz Autônomo | Independente, autodirecionado e seguro ao planejar seus objetivos escolares. Revela grande autoaceitação, consciência de seu poder pessoal e coragem para correr riscos. Trabalha com eficiência no sistema escolar e utiliza maneiras de criar novas oportunidades para si. É respeitado pelos adultos e pelos pares e frequentemente se envolve em tarefas que exigem liderança. |
| Grupo II | Divergente | Altamente criativo, questionador e com humor sarcástico. Não conformista com o sistema escolar. Suas interações sociais quase sempre envolvem conflitos. Revela frustração exacerbada e o autoconceito tende a ser negativo. Apresenta risco de evasão escolar e problemas de conduta, caso uma intervenção apropriada não seja feita durante a infância e/ou adolescência. Esse é o tipo de superdotado menos indicado para programas de atendimento. |
| | Potencial Oculto ou Encoberto | Geralmente são alunos do ensino médio que não tiveram seu potencial superior descoberto durante o ensino fundamental. Tais alunos crescem sem ter seu potencial identificado ainda nos anos escolares. Existe uma tendência de que suas habilidades sejam identificadas durante o ensino médio ou superior. |
| | Desistente ou Evadido | Revela autoestima muito baixa, dificuldades de adaptação e falta de motivação. Frequentemente abandona a escola por não ser atendido em suas necessidades. Possui história de rejeição, age de maneira depressiva, agressiva ou defensiva. Não se interessa por atividades do currículo regular. |
| | Duplamente Excepcional | Possui uma segunda condição de desenvolvimento associada à superdotação, geralmente Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, Dislexia, Síndrome de Asperger. Exibe comportamentos discrepantes do seu potencial. Apresenta sintomas de estresse, podendo sentir-se desencorajado, frustrado, rejeitado, negligenciado e isolado no contexto escolar e familiar. |

A Condição *Underachievement* em Superdotação

O paradoxo que se forma a partir da combinação de alta inteligência, múltiplas potencialidades e possíveis desordens comportamentais, cognitivas e emocionais, há muito tem atraído a atenção e o interesse de pais, pesquisadores e profissionais de diversas áreas. A baixa performance acadêmica de superdotados frequentemente não é reconhecida por profissionais que trabalham com o estudante superdotado. Nesse sentido, Renzulli e cols. (1992) são enfáticos ao defenderem a necessidade de pesquisadores priorizarem o desenvolvimento de estudos sobre subpopulações especiais de superdotados, principalmente porque esse grupo tende a apresentar baixa performance em seu processo de desenvolvimento acadêmico, dificuldades emocionais e sociais.

Antes de prosseguir com a exploração da condição *underachievement* e para melhor apropriação da definição conceitual que se quer investigar, se faz imperativo esclarecer algumas terminologias presentes na literatura que se associam à ideia de performance acadêmica. A questão do desempenho escolar, por exemplo, tem sido pauta constante nas agendas de pesquisa em superdotação, por estar associado à concepção de performance acadêmica e sucesso escolar (Kim, 2008; Montgomery, 2004, 2009; Rimm, 2003).

A expectativa em torno do alto desempenho escolar de estudantes superdotados é verificada entre pais, professores e os próprios alunos. A concepção de alto desempenho acadêmico se vincula à ideia de notas altas e ao longo da História tem sido abordada sob o prisma do fracasso escolar e suas múltiplas dimensões, incluindo a influência da psicologia e da ideologia dos mais capazes, da noção de cultura meritocrática, da teoria da carência cultural e da incorporação do pensamento liberal meritocrático (Charlot, 2000; Ireland, 2007; Patto, 1999). A composição de vários

paradigmas é indispensável para investigar em que medida tais referenciais afetam o modo de pensar o desempenho escolar. Para Charlot (2000), o baixo desempenho escolar não é um objeto concreto, palpável, mas uma situação em que se encontram determinados alunos. Sendo assim, torna-se fundamental conhecer as dinâmicas que ocorrem no ambiente escolar de modo a mapear e analisar fatores e circunstâncias que podem levar a uma aprendizagem inadequada ou insuficiente, ou seja, identificar elementos objetivos e subjetivos que permitam melhor compreender como se consolidam as situações de fracasso e de sucesso escolar.

Conforme descreve Ireland (2007), uma tendência mais atual influenciada por movimentos internacionais de avaliação educacional tem evidenciado diferenças entre desempenho escolar, rendimento escolar e performance acadêmica. Para a autora o desempenho escolar está associado à trajetória do indivíduo em seu processo de desenvolvimento acadêmico e engloba as habilidades construídas ao longo deste percurso, consolidado no resultado final conquistado, estando vinculado à aprovação, reprovação e abandono verificados no processo. O rendimento é mais quantitativo e se traduz pelo alcance de objetivos em uma série ou curso, mensurável a partir de demonstração de proficiência em alguma área ou conteúdo específico. Já a performance possui um caráter mais qualitativo e dinâmico, reúne características de desempenho e de rendimento, mas está intrinsecamente atrelada à concepção de aprendizagem e desenvolvimento de competências.

A alta performance acadêmica é entendida no contexto educacional como sinônimo de qualidade e sucesso escolar. As múltiplas avaliações de aprendizagem, de sistemas e de políticas educacionais preocupam-se em acessar a performance acadêmica dos estudantes, a partir de indicadores educacionais que alinham rendimento e

desempenho escolar da Educação Básica à Educação Superior (Charlot, 2000; Ireland, 2007; Ministério da Educação, 2009; SEDF, 2009).

Esse movimento deverá repercutir também na organização e implementação de políticas para a educação de superdotados. O entendimento das diferenças conceituais de performance acadêmica, desempenho e rendimento é premente para a área de superdotação acadêmica, pois a literatura aponta que a performance de muitos estudantes superdotados se traduz muitas vezes, apenas em notas ou conceitos estabelecidos pelos sistemas de ensino, para balizar quantitativamente o alcance de objetivos das disciplinas escolares. Vale enfatizar que, na abordagem delineada nesse trabalho, performance acadêmica será compreendida de maneira ampla na perspectiva do conhecimento e da aprendizagem e abará em seu bojo a concepção de desempenho acadêmico e rendimento escolar.

O conhecimento e a aprendizagem são dimensões subjetivas presentes na performance acadêmica e nas relações de vida e devem ser pensados nas experiências do mundo real, para além dos muros da escola. Muitos alunos superdotados não exibem notas altas em sua trajetória escolar. A literatura relata ricamente a influência da escola sobre o comportamento superdotado e aponta que alguns desses alunos apresentam problemas em relação à performance acadêmica (Baslanti & McCoach, 2006; Bethea, 2007; Clemons, 2008).

Winner (1998) adverte que, diante de dificuldades na vida escolar, o superdotado muitas vezes se depara com o insucesso acadêmico e com isolamento social. Apesar de um número significativo de alunos superdotados vivenciarem o baixo desempenho acadêmico e não atenderem às expectativas de aprendizagem no contexto escolar, os mesmos conseguem manter performance superior em situações de teste psicométrico e avaliações padronizadas de habilidades gerais (Reis & McCoach, 2002). A discussão

conceitual em torno da condição *underachievement* requer a definição de ambos os construtos, superdotação e baixa performance. As características multidimensionais que compõem as duas condições são demasiadamente complexas e possibilitam diversos enfoques teóricos e conceituais, gerando controvérsias em torno da concepção e definição de *underachievement* (Baslanti & McCoach, 2006; Baum, Olenchack & Owen, 1998; McCoach & Siegle, 2003; Montgomery, 2003; Neihart, 2002; Reis & McCoach, 2002; Renzulli & cols., 1992; Webb & cols., 2005; Zentall, Moon, Hall & Grskovic, 2001).

Dowdall e Colangelo (1982) e Schultz (2002) se referem à variedade de definições sobre *underachievement* que ao longo dos anos foram se estruturando na tentativa de esclarecer essa condição. Esses autores também apontaram em torno de 15 diferentes definições, alertando que esta diversidade dificulta o entendimento dos comportamentos e características associados ao fenômeno.

A difícil questão terminológica e conceitual que envolve a baixa performance despertou o interesse dos pesquisadores Dowdall e Colangelo. Eles consideraram um grande desafio estabelecer uma definição viável do termo *underachievement*, bem como relacioná-la às implicações das características estabelecidas em diversos modelos de identificação. Para confirmar suas hipóteses, os pesquisadores utilizaram a descrição de um caso de estudante superdotado *underachiever* para demonstrar que, dependendo do padrão avaliativo adotado por especialistas e professores, o indivíduo pode ou não ser definido nessa condição. Tal estudo foi bastante pertinente e se tornou referência na área, por levantar questões acerca da identificação de superdotação e *underachievement* e por sinalizar a possibilidade de equívocos neste processo.

A condição *underachievement* ou baixa performance de indivíduos superdotados é um fenômeno complexo, aparentemente antagônico que gera perplexidade, pois as

expectativas em torno do desempenho elevado e da alta performance em relação às habilidades do superdotado não se confirmam na vida escolar e social. A falta de habilidade de alguns superdotados em demonstrar um desempenho compatível com suas altas potencialidades acaba por frustrar pais, professores e o próprio indivíduo.

Para Reis e McCoach (2000), o conceito de baixa performance de superdotados tem sido amplamente debatido na literatura, mas ainda constitui-se em uma formulação frágil e vagamente definida, uma vez que os estudos empíricos são restritos e a definição corrente está calcada em poucos estudos de casos e experiências individuais de intervenção. Essas autoras realizaram uma ampla revisão de literatura sobre o tema e identificaram 16 diferentes definições de *underachievement*.

Tais definições foram organizadas em quatro categorias conceituais e operacionais que ancoram as definições atuais de baixa performance. A primeira categoria define a baixa performance como a discrepância entre potencial/habilidade e performance/realização (Baum, Renzulli & Hebert, 1995; Butler-Por, 1987; Dowdall & Colangelo, 1982; Emerick, 1992; Whitmore, 1980). A segunda categoria enfatiza o potencial a partir dos resultados superiores e altos escores alcançados nos testes padronizados (Colangelo, Kerr, Christensen & Maxey, 1993; Gowan, 1957; Green, Fine & Tollefson, 1988; Krouse & Krouse, 1981; Supplee, 1990). A terceira categoria de definições abarca as concepções de que a baixa performance é resultante da discrepância entre uma realização já demonstrada e esperada e a realização de fato evidenciada no momento atual (Gallagher, 1991; Lupart & Pyryt, 1996; Redding, 1990; Thorndike, 1963). A quarta, e última, categoria se refere à baixa performance situacional, geralmente de caráter temporário, em decorrência de circunstâncias que interferem no desenvolvimento do indivíduo (Richert, 1991; Rimm, 2003).

A definição de *underachievement* adotada neste estudo refere-se a uma baixa performance acadêmica, condição atípica concomitante a de superdotação que interfere no desenvolvimento do indivíduo superdotado gerando, como consequência, discrepâncias entre capacidade ou potencial (mensurada por escores em realizações padronizadas ou avaliações cognitivas e intelectuais) e realização ou performance (mensurada por notas escolares, avaliação de professor, mentor), incluindo-se na terceira categoria proposta por Reis e McCoach (2000).

Portanto, para ser considerado superdotado *underachiever* o indivíduo deve atender a quatro dimensões na avaliação: exibir alto potencial cognitivo em testes padronizados; demonstrar baixa performance acadêmica, ou seja, desempenho incompatível com o potencial revelado; apresentar rendimento acadêmico inferior ou ter enfrentado obstáculos no transcurso de seu desenvolvimento escolar; e ser descrito por seus professores e mentores como superdotado com baixo desempenho ou baixa performance acadêmica.

Montgomery (2009) defende que o termo superdotado *underachiever* só deverá ser empregado quando comprovadamente o indivíduo apresentar discrepâncias reais entre o potencial estimado e a produtividade atual. A autora relata que o termo é geralmente utilizado para se referir às dificuldades comportamentais, hiperatividade, atenção reduzida e falta de perseverança para completar tarefas, denunciando uma forma limitada de compreensão do complexo fenômeno da baixa performance.

O superdotado *underachiever* é descrito por Rimm (2003) como um indivíduo sensível às limitações impostas pelo contexto social, cujas condições inadequadas interferem negativamente no desenvolvimento de seus talentos. Por esse motivo, essa autora considera que a característica mais marcante do *underachiever* é a baixa autoestima. Esta característica controla a vida do indivíduo impedindo a realização e

interferindo na qualidade dos resultados obtidos. Rimm concebe o grupo de alunos superdotados em duas perspectivas, os que são produtivos, adaptados e que demonstram satisfação com sua condição de superdotado e os *underachievers* que, por outro lado, demonstram grande insatisfação consigo próprio e com o ambiente no qual estão inseridos.

As diferenças cogitadas por Rimm (2003) demonstram que o grupo de *underachievers* exibe características diversificadas associadas tanto a um estado psicológico de conformação quanto de não conformação diante da baixa performance acadêmica. Para cada um desses estados, podem-se agregar atitudes mais passivas ou mais dominadoras em função da constituição pessoal e psicológica de cada indivíduo. Assim, os que revelam características de conformação dependente à condição *underachievement* tendem a reagir de modo mais submisso em relação aos pais, professores e pares, demonstrando passividade, perfeccionismo e dificuldade de atenção. No grupo de *underachievers* conformados dominadores há aqueles que reagem com atitudes impositivas revelando hostilidade nas relações sociais e necessidade de imprimir uma falsa aparência de bom aluno. Já os *underachievers* não conformados dependentes revelam um perfil mais retraído, com timidez e tristeza excessivas, aparência física frágil, que evolui para um quadro sugestivo de estado depressivo. Entre os *underachievers* não conformados é possível encontrar também alunos que possuem perfil mais dominador e são manipulativos, com grande excitabilidade psicomotora, rebeldes, tirânicos, ameaçadores e opositores desafiantes. No entanto, se juntam ainda a esse grupo os indivíduos que se expressam por pensamento divergente, o que requer cautela dos especialistas, uma vez que essa forma de expressão é uma característica importante no processo criativo.

Emerge dos trabalhos de pesquisa revistos uma infinidade de características de superdotados *underachievers*. Como características positivas são relatadas a capacidade de inventar e criar com originalidade quando motivados, perseverança em tópicos de interesse, rapidez para aprender conceitos novos, facilidade para resolver problemas e desafios, questionamentos aprofundados sobre vários assuntos. Essas características são similares às dos superdotados de modo geral. No entanto, os *underachievers* demonstram dificuldade para manter qualitativamente essas características e utilizá-las de forma eficaz em favor de sua produtividade, autorrealização e de seu sucesso acadêmico. Como indicadores de baixa performance acadêmica destacam-se o tédio, os conflitos constantes com pares e professores, a baixa autoestima, a incapacidade para generalizar e aplicar seus conhecimentos e o baixo rendimento escolar (Baslanti & McCoach, 2006; Baum & cols., 1998; McCoach & Siegle, 2003; Montgomery, 2003, 2009; Neihart, 2002; Reis & McCoach, 2002; Renzulli & cols., 1992; Rimm, 2003).

Os indicadores de baixa performance acadêmica de indivíduos superdotados foram organizados por Montgomery (2009), de modo a facilitar a identificação de superdotados *underachievers*. Tais indicadores e os tipos de *underachievers* são descritos na Tabela 2. Esses indivíduos certamente não exibirão todas essas características simultaneamente, mas tenderão a revelar pelo menos uma delas em caráter persistente, mascarando o real potencial.

Tabela 2

Tipos de Underachievers e Indicadores de Baixa Performance Acadêmica entre Superdotados

| Tipos | Indicadores |
|------------------------------|--|
| 1. Invisível ou mascarado | 1. Lacuna ou distorção entre os trabalhos de natureza verbal e escrita |
| 2. Hiperativo e desatento | |
| 3. “Palhaço” da sala de aula | 2. Dificuldade de leitura |
| 4. Sonhadores e imaginativos | 3. Tendência a fracassar na realização de trabalhos escolares, tanto na escola, quanto em casa |
| 5. Ansioso não conformista | 4. Recusa e procrastinação em fazer os trabalhos escolares |
| 6. Diruptivo | |
| 7. Infrequente | 5. Insatisfação com os próprios resultados |
| 8. Duplamente excepcional | 6. Esquiva para iniciar atividades no contexto escolar e que exigem esforço intelectual |
| | 7. Perfeccionismo e extrema autocrítica |
| | 8. Definição de metas e objetivos irreais |
| | 9. Dificuldade para trabalhar em grupo |
| | 10. Falta de concentração |
| | 11. Baixa motivação em relação à escola |
| | 12. Dificuldades de relacionamento com seus pares |
| | 13. Baixa autoestima e autoimagem negativa |
| | 14. Potencial acima de seus pares, mas não o desempenho |

A trajetória de insucesso acadêmico de estudantes superdotados, segundo Coil, Rhoads, Smith e Merritt (2008), é marcada por lacunas entre a capacidade e o desempenho alcançado nas atividades exigidas pela escola. Esses autores verificaram por meio de estudos de casos múltiplos, que os sinais da condição *underachievement* aparecem nos primeiros anos escolares e os efeitos negativos são cumulativos em todo o processo de desenvolvimento. Para esses autores, as causas mais frequentes da baixa performance acadêmica são a baixa autoestima; pressão por parte dos pais, mentores e pares; dificuldades para estabelecer objetivos a longo prazo; e tédio com os trabalhos desenvolvidos em sala de aula vinculados a um currículo tradicional. Nesse sentido, os autores sugerem algumas estratégias que podem ser implementadas na educação de superdotados *underachievers*: (a) avaliar previamente os aspectos do desenvolvimento e das habilidades do aluno para acomodar diferentes estilos de aprendizagem; (b) possibilitar a personalização da aprendizagem, integrando práticas pedagógicas e de gestão no manejo das dificuldades apresentadas pelo aluno; (c) flexibilizar a organização curricular, permitindo a diferenciação de conteúdos quando necessário, (d) utilizar preferencialmente a avaliação formativa na verificação da aprendizagem e do desempenho acadêmico; e (e) sistematizar o acompanhamento e o monitoramento dos efeitos de cada estratégia adotada.

Alguns autores relacionam a presença de condições comportamentais e cognitivas, como o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, a Dislexia, as dificuldades de aprendizagem e a Síndrome de Asperger, com a baixa performance acadêmica (Baum & cols., 1998; Montgomery, 2003; Neihart, 2002; Ourofino, 2007; Ourofino & Guimarães, 2007; Webb & cols., 2005). O potencial elevado e o desempenho abaixo das expectativas geralmente são aspectos evidenciados no grupo de indivíduos com dupla excepcionalidade. Nesses casos, o baixo desempenho está

associado à pré-disposições individuais, fatores emocionais e contingências ambientais que promovem ou potencializam sintomas relacionados aos quadros patológicos (Montgomery, 2003; Neihart, 2002). De fato, indivíduos superdotados com dupla excepcionalidade tendem a apresentar dificuldades para utilizar seu potencial e alcançar algumas metas em seu desenvolvimento o que caracteriza a condição *underachievement*.

O estudo comparativo realizado por Ourofino (2005) com 114 alunos sendo 52 superdotados, 43 alunos com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade e 19 alunos superdotados/hiperativos revelou que a condição de dupla excepcionalidade é preditora de dificuldades de aprendizagem e de baixo desempenho acadêmico, e deve ser considerada nas investigações da condição *underachievement*, ressaltando que o superdotado que exhibe comorbidades, mas em contrapartida tem suas necessidades educacionais amplamente atendidas, não desenvolverá a baixa performance acadêmica.

Entendendo que a dupla excepcionalidade prediz o insucesso escolar de indivíduos superdotados, o *National Register for Gifted and Talented* (2006) desenvolveu um documento norteador com ações preventivas da condição *underachievement*, cujo foco foi a dupla excepcionalidade. Esse documento destacou algumas estratégias importantes que podem ajudar a prevenir e a combater os prejuízos causados pela condição *underachievement*. Entre essas estratégias destaca-se o papel da escola na articulação de práticas pedagógicas eficazes que permitam identificar os indicadores e as causas do fracasso escolar, constatar a presença de dupla excepcionalidade e verificar os possíveis caminhos para reverter e erradicar a baixa realização acadêmica entre superdotados. As questões fundamentais relacionadas a esse tema serão retomadas na próxima seção, quando se abordar a escola como fator externo associado à condição *underachievement*.

Fatores Associados à Baixa Performance Acadêmica de Indivíduos

Superdotados

A revisão de literatura aponta controvérsias entre estudiosos do fenômeno *underachievement* principalmente em relação às causas e aos fatores que influenciam a manifestação desta condição entre indivíduos superdotados. Porém, existe a concordância de que esses indivíduos demonstram vulnerabilidades afetivas e emocionais que os colocam em situação de risco social. São apontadas como causas da baixa performance acadêmica em superdotados: a dificuldade de adaptação ao ensino regular pouco desafiador; pressão para se adequar às normas; isolamento social; e dinâmica familiar conflituosa, rígida e com altas expectativas (Baker & cols., 1998; Matthews & McBee, 2007; Montgomery, 2009; Reis & McCoach, 2000; Rimm, 2003). Portanto, observa-se na literatura uma triangulação de possíveis causas em que estão presentes fatores relacionados ao indivíduo, à família e à escola.

Fatores associados ao indivíduo como a depressão, a ansiedade, o perfeccionismo, a baixa autoestima e o autoconceito negativo são apontados como preceptores de baixa performance acadêmica. Outros fatores como rebeldia, irritabilidade, não conformismo, déficits de aprendizagem, desorganização, impulsividade e déficit de atenção, imaturidade social e estabelecimento de metas irreais podem também estar associados à baixa performance acadêmica (Baslanti & McCoach, 2006; McCoach & Siegle, 2003; Reis & McCoach, 2002; Rimm, 2003).

McCoach e Siegle (2003) examinaram as diferenças entre superdotados e superdotados *underachievers* quanto à autopercepção acadêmica geral, atitudes em relação à escola, atitudes em relação aos professores, motivação e autorregulação, e estabelecimento de metas. Em uma amostra de 178 estudantes de um programa de atendimento aos superdotados, sendo 122 superdotados e 56 superdotados

underachievers, os resultados indicaram que os *underachievers* diferem negativamente dos demais superdotados, quanto às variáveis: atitudes em relação à escola, atitudes em relação aos professores, motivação e autorregulação, e estabelecimento de metas. Os resultados evidenciaram que não existem diferenças significativas entre os dois grupos quanto à autopercepção acadêmica, contrariando a noção de que superdotado com baixa performance acadêmica teria autopercepção escolar negativa. O estudo também mostrou que os superdotados com melhor desempenho demonstram atitudes mais positivas para com a escola, professores e colegas. A pesquisa revelou, ainda, que as variáveis motivação e autorregulação são preditoras eficazes de características que diferenciam os estudantes superdotados *underachievers* dos demais.

A pesquisa realizada por Baslanti e McCoach (2006) com 91 estudantes universitários superdotados *underachievers* e 74 estudantes universitários superdotados também verificou se existiam diferenças entre esses dois grupos em relação à autopercepção acadêmica, atitudes em relação ao professor e à universidade, estabelecimento de metas, motivação e autorregulação. Os resultados indicaram que os estudantes superdotados e estudantes superdotados *underachievers* diferem em relação a todos esses fatores. Os *underachievers* tendem a demonstrar atitudes mais negativas para com universidade e professores, dificuldades para exercer o autocontrole e autopercepção acadêmica mais negativa, quando comparados aos superdotados. Os resultados quanto à autopercepção acadêmica contrariam os achados do estudo original conduzido por McCoach e Siegle (2003), que não evidenciou diferenças entre os dois grupos no que diz respeito a esse fator.

Entre os fatores que parecem esclarecer a manifestação da baixa performance acadêmica de superdotados, motivação e autoconceito têm se mostrado recorrentes. Clemons (2008) investigou as relações entre performance acadêmica e motivação entre

369 estudantes superdotados do 9º ano do ensino fundamental de seis escolas públicas americanas, observando correlação positiva entre essas duas variáveis. O autor constatou que a motivação tem impacto na maneira positiva do indivíduo demonstrar suas habilidades cognitivas, no processo criativo e na dedicação aos estudos. Para o pesquisador, a motivação atua como mediadora na produção acadêmica de qualidade.

Matthews e McBee (2007) realizaram um estudo para agregar informações sobre o tema do baixo desempenho entre superdotados, objetivando investigar sua ocorrência e identificar os fatores promotores de tal situação no contexto educacional. Participaram do estudo 440 estudantes de 9º ano do ensino fundamental e 1º ano do ensino médio. Foi utilizada a *School Attitude Assessment Survey Revised*. Os resultados mostraram que a quantidade de estudantes *underachievers* foi menor do que se esperava e que a falta de envolvimento com os estudos e baixa autoestima são preditores *underachievement*.

Um conjunto de variáveis que predizem baixa performance acadêmica entre estudantes superdotados foi analisado por Olivarez (2004). A amostra foi constituída por 44 estudantes hispânicos de 8º ano e os dados foram obtidos por meio de *survey*. O autor constatou que existe relação entre atitude negativa do aluno para com a escola e sua baixa performance acadêmica. Essas atitudes revelam-se na falta de desejo em estar fisicamente no ambiente escolar, abandono e evasão, resistência em aceitar regras e instruções, desafio à autoridade do professor, agressividade para com os pares, e desleixo com o material escolar.

A pesquisa desenvolvida por Bethea (2007) examinou a presença de fatores que influenciam a baixa performance acadêmica em classes regulares de 92 estudantes superdotados *underachievers* de 4º e 5ºano, de escolas rurais americanas. Os estudantes participavam de um programa de atendimento ao superdotado e revelavam desempenho incompatível com seu potencial. Os resultados indicaram que um grande número de

fatores influencia o comportamento *underachiever* de alunos superdotados. Nessa investigação destacaram-se os fatores individuais e os relacionados aos problemas pedagógicos vivenciados na escola. Na percepção dos alunos, os fatores preceptores de insucesso eram a impossibilidade de escolhas, a falta de desafios variados no contexto escolar e interesses externos concorrentes.

Os fatores individuais, familiares e escolares que influenciam a baixa performance acadêmica de superdotados foram explorados no estudo realizado por Baker e cols. (1998). Participaram desse estudo 30 alunos superdotados e 26 superdotados *underachievers*, que cursavam o ensino fundamental do 4º ao 8º ano, com idades entre 9 e 14 anos e seus respectivos pais. Os autores realizaram uma análise sistêmica do fenômeno, a partir da apreciação de vários modelos de identificação da condição *underachievement* e propuseram um modelo alternativo combinando as variáveis que expressam a baixa performance - problemas de comportamento, inabilidade acadêmica, influência parental inadequada, dificuldades de relacionamento com pares, entre outras. Os grupos foram comparados em relação a essas variáveis e os resultados mostraram que o fenômeno é bastante complexo e que o mesmo requer investigações detalhadas quanto aos sistemas envolvidos, ou seja, uma análise em relação ao indivíduo, à família e à escola, não só para compreender a influência dos mesmos sobre o sucesso e realização dos alunos superdotados, mas também para efetivar propostas interventivas de superação.

Os efeitos da realização de atividades de enriquecimento voltadas para o desenvolvimento de projetos de pesquisa, de produtos e de serviços sobre a baixa performance acadêmica de estudantes superdotados foram investigados por Baum e cols. (1995). A elaboração das atividades, denominadas de atividades do tipo III, obedeceu às especificações estabelecidas no Modelo de Enriquecimento Escolar

proposto por Renzulli. Participaram do estudo 17 estudantes de ensino fundamental que foram acompanhados durante um ano escolar. Foram utilizados instrumentos variados e atividades de produção criativa. Os resultados revelaram que existem diversos fatores que influenciam a condição *underachievement*. Os mais evidenciados nesse estudo referem-se às famílias disfuncionais, à influência inapropriada do grupo de pares, e ao currículo escolar pouco desafiador. Os resultados sugeriram que a criatividade produtiva desenvolvida a partir de atividades do tipo III é indicadora de reversão da condição *underachievement*. No entanto, para que se desconstrua a baixa performance acadêmica, se faz necessário utilizar estratégias na educação dos indivíduos superdotados que envolvam o desenvolvimento da autoestima e a interação com pares, famílias e escolas desses indivíduos.

As ideias sintetizadas por Montgomery (2009) quanto à condição *underachievement* destaca a interação inadequada de fatores internos e externos que influenciam negativamente as produções acadêmicas do indivíduo superdotado e que representam barreiras às suas altas habilidades. Para a autora, os fatores internos (falta de motivação, personalidade instável e dificuldade específica de aprendizagem) e os externos (cultura, poucas oportunidades de desenvolver atividades criativas, ausência de desafios cognitivos e processo de avaliação escolar autoritário) interagem entre si, são complementares, interdependentes e representam a chave de entendimento do fenômeno da baixa performance.

Denota-se dessa revisão teórica e empírica um conjunto de fatores associados à condição *underachievement*. Os mais recorrentes na literatura são os fatores individuais ou internos - motivação, autoconceito, criatividade - e os fatores ambientais ou externos - família e escola. Cada um dos fatores será primeiramente abordado na perspectiva do

fenômeno de superdotação e na sequência em paralelo com a condição *underachievement*.

Fatores Individuais: Motivação, Autoconceito e Criatividade

Os fatores individuais ou internos influenciam o desenvolvimento do superdotado e ao mesmo tempo caracterizam seu comportamento. É importante lembrar que a motivação, o autoconceito e a criatividade estão intimamente relacionados e o que acontece em uma dimensão pode afetar a outra (Alencar & Fleith, 2003). O impacto dos fatores individuais sobre o desenvolvimento do indivíduo superdotado pode ser examinado por meio de seu comportamento e da análise da qualidade de suas produções e expressão criativa. Verifica-se que a presença desses fatores em condições favoráveis promove o desenvolvimento mais pleno do indivíduo, ao passo que em situações inibidoras a baixa performance pode ser constatada. Combinação de habilidades cognitivas, capacidade imagética, autonomia crítica, flexibilidade, entre outras características, formam um espectro de potencialidades na expressão das variáveis individuais. Esses aspectos foram destacados por Alencar e Galvão (2007) que consideram fundamental a apreciação das características pessoais como contribuição primeira para a criação nas ciências e nas artes. Para os autores, os atributos pessoais aliados ao clima sociocultural e as vivências experienciadas nos primeiros anos de vida do indivíduo, sob influência da família e da escola, podem tanto facilitar como obstruir a produção criativa.

Motivação. A motivação tem se mostrado uma variável importante na organização estrutural do fenômeno superdotação, particularmente quanto ao comportamento produtivo dirigido para as metas pessoais e para a realização de atividades acadêmicas. Nesse contexto, a falta de motivação do superdotado para criar,

aprender e utilizar as potencialidades é motivo de preocupação, uma vez que pode levar esse indivíduo a não se engajar em seu processo de desenvolvimento superior. Sem motivação o indivíduo não avança na construção de ideias e produtos originais, pode desperdiçar seu talento ou, ainda pior, orientá-lo para práticas inadequadas ao convívio social. Sternberg e Lubart (1995) mostram a importância de forças motivacionais intrínsecas e extrínsecas em indivíduos altamente capazes, favorecendo o desejo de obter domínio sobre um determinado assunto, de elevar a autoestima e de ser socialmente reconhecido. Assim, a falta de motivação pode pesar desastrosamente sobre a qualidade da expressão das altas habilidades.

De acordo com Neves e Boruchovitch (2007), a motivação é um elemento decisivo na consolidação dos processos cognitivos, social e afetivo, consistindo em uma direção natural do ser humano para apreender o mundo que o cerca. A formulação do segundo anel, envolvimento com a tarefa, proposto por Renzulli (1986) no Modelo dos Três Anéis, também sintetiza a noção de motivação como energia pessoal canalizada para uma meta, seja na execução de um trabalho ou na organização de uma ideia. Nessa direção, Bzuneck (2004) refere-se à motivação como uma dimensão humana complexa de caráter dinâmico e processual que promove o direcionamento e a persistência necessários ao alcance de um determinado objetivo. A orientação e importância da motivação como forças internas e externas ao indivíduo, que influenciam a sua produção criativa e sustentam a manutenção de esforço em direção a uma meta é destacado por Amabile (1996) e Lubart (2007). Também a motivação é entendida como um conjunto de fatores psicológicos inter-relacionados ao ambiente e que atuam na dinâmica do indivíduo determinando a maneira como ele estabelece, persiste e alcança seus objetivos e metas, tanto em uma dimensão guiada pela vontade e pelo prazer, quanto por necessidades de sucesso e reconhecimento.

A motivação é compreendida como um fator interno do indivíduo e também como uma energia estruturante de comportamentos e pode ser observada no ambiente social. Nessa perspectiva tem-se a motivação intrínseca e a motivação extrínseca. A primeira é definida como a disposição para se envolver em uma atividade por ela mesma, pois na percepção do indivíduo isso se apresenta como interessante, satisfatório, desafiador e prazeroso. Alencar e Fleith (2003) definem motivação intrínseca como um sentimento de satisfação, interesse e envolvimento que o indivíduo apresenta pela atividade, independente de reforços externos. Já a motivação extrínseca é definida como um empreendimento do indivíduo dirigido por estímulos presentes nos objetivos e metas ou no próprio trabalho que geram ganhos secundários como recompensa, reconhecimento externo, segurança e estabilidade (Bzuneck, 2004; Gontijo, 2007; Pinheiro-Cavalcanti, 2009).

O intenso envolvimento na realização dos trabalhos, marca da motivação intrínseca, comumente presente em indivíduos que se destacam por uma produção criativa expressiva, é discutido por Alencar e Galvão (2007) como uma característica

que alia enorme prazer na realização do trabalho, o qual atrai o indivíduo como um ímã, fazendo com que seu pensamento gire em torno do problema, levando a pessoa a trabalhar cada vez mais no projeto que a fascina e a despender uma enorme quantidade de tempo e esforço. (p.105)

Esse argumento também está evidenciado nos trabalhos de Csikszentmihalyi (1996) quando o autor explora o conceito de *flow* como devaneio criativo, capaz de mobilizar a pessoa que vivencia a experiência do “fluir” como a máxima expressão de sua motivação intrínseca e de seu interesse. Essa experiência suscita prazer e satisfação emanados pela realização da atividade em si mesma.

Assim, um aluno intrinsecamente motivado para aprender pode ser identificado quando seu envolvimento com as atividades escolares é caracterizado pelo interesse na tarefa recompensadora por si própria, sendo essa geradora de satisfação. No entanto, quando o aluno realiza as atividades escolares com o intuito de obter recompensas materiais ou sociais, sua motivação para aprender é tipicamente extrínseca (Neves & Boruchovitch, 2007). Essas autoras consideram que a motivação para aprender é a responsável pela autorregulação da aprendizagem exercendo influência sobre o desempenho escolar. É possível, e também freqüente, que alunos sejam simultaneamente intrínseca e extrinsecamente motivados, mas para alguns indivíduos, entre eles o superdotado, a paixão por aprender, o estudo deliberado e a perseverança revelam a natureza intrínseca de sua motivação.

De modo geral, os superdotados demonstram motivação intrínseca evidenciada por predileção aos estudos independentes com variações de habilidades ao invés de trabalhos em grupos, assumem a responsabilidade pelas atividades acadêmicas e aprendizagens dos colegas de classe e revelam comportamentos de autorregulação da aprendizagem (Chagas, 2008; Ourofino, 2005). Nessa mesma direção, Rayneri (2006) analisou a relação entre os estilos de aprendizagem, a performance acadêmica, a motivação e a persistência na realização dos trabalhos escolares de 80 estudantes superdotados do ensino médio. Os resultados demonstraram correlação positiva entre performance e motivação. Do mesmo modo, o índice de correlação foi alto entre motivação e persistência na realização dos trabalhos escolares. As correlações foram positivas também entre estilos de aprendizagem (estudo independente e efetivação de projetos) e motivação. Por outro lado, entre o estilo de aprendizagem (habilidades manuais e cinestésicas) e motivação foi verificada correlação negativa. Há hipótese de que esses diferentes fatores que contribuem para o desenvolvimento ótimo do

superdotado são de certo modo descuidados por alguns indivíduos altamente capazes, o que os leva à baixa realização.

Montgomery (2009) ressalta que os *underachievers* enfrentam dificuldades para administrar sua motivação e por essa razão fracassam em autorregular sua aprendizagem. Outro aspecto levantado por essa autora diz respeito à baixa motivação aplicada nas tarefas escolares enfadonhas. O superdotado *underachiever* oscila quanto à sua disposição para se envolver nas atividades acadêmicas e responde negativamente às estratégias pedagógicas usuais. Esse aluno pode se apresentar bastante motivado em uma determinada disciplina e desmotivado em outra. Essa dinâmica instável dificulta a avaliação escolar por parte do professor que prima por observar somente habilidades cognitivas, o que pode trazer prejuízos ao rendimento do aluno. Ao desconsiderar elementos vinculados aos atributos pessoais, por exemplo, a personalidade, o estilo de aprendizagem, aspectos emocionais e a própria motivação, o *underachiever* é bastante prejudicado em seu processo de desenvolvimento, o que pode representar uma renúncia ou autosabotagem ao seu próprio potencial.

Autoconceito. Consistentemente, o autoconceito tem sido apontado por muitos pesquisadores como uma variável importante nos comportamentos superdotados e criativos, intrinsecamente associada às demais variáveis que estruturam a superdotação (Alencar, 1993; Fleith, 1999b; Harter, 1985; Neihart & cols., 2002; Renzulli, 1986; Virgolim 2007).

Segundo Alencar e Fleith (2003), o autoconceito diz respeito à imagem subjetiva que cada indivíduo possui de si mesmo e que passa a vida tentando manter e melhorar, está relacionado à autoestima e à ideia que o indivíduo tem de si mesmo. Contudo, a falta de definição clara, concisa e universalmente aceita do que seja o autoconceito tem constituído uma grande provocação para pesquisadores.

O autoconceito não é estático, mas composto de várias dimensões ou domínios, sendo, assim, suscetível às mudanças. O autoconceito, como elemento da personalidade, é construto hipotético útil para explicar e prever como um sujeito irá agir. O autoconceito configura-se por um conjunto de percepções que o indivíduo tem de si mesmo. Essas percepções são construídas e fundamentadas nas experiências pessoais e características psicológicas, diretamente afetadas pelo contexto em que o indivíduo está inserido e pelas respostas que oferece às múltiplas situações que emergem em sua vida (Harter, 1985; Plucker & Stocking, 2001). Harter afirma que o autoconceito é um construto multidimensional relacionado às aprendizagens e às experiências de sucesso e de fracasso acumuladas no transcorrer da vida.

A variabilidade de fatores que influenciam os indivíduos em cada fase de seu desenvolvimento é numerosa, mas acaba por denotar a forma plena do indivíduo se perceber no mundo, seja em uma direção negativa de incompetência ou incapacidade, seja na apropriação e expressão de seu potencial. O autoconceito passa por uma percepção subjetiva que pode não refletir o real. Por esse motivo, necessita ser balizado à luz de componentes externos, tais como as reações positivas ou negativas do contexto social, as manifestações de elogios ou desaprovação recebidas, a confirmação ou reconhecimento da autopercepção (Alencar, 1993; Colangelo & Davis, 1997; Harter, 1995; Plucker & Stocking, 2001; Silva, 2002; Virgolim, Fleith & Neves-Pereira, 2006).

A relação entre autoconceito e desempenho acadêmico foi analisada por Costa e Faria (2002). Esses autores investigaram 572 estudantes superdotados e 457 estudantes não superdotados de 4^a à 8^a séries do ensino público de Portugal. Eles concluíram que o autoconceito é multidimensional sendo influenciado pelos contextos nos quais os indivíduos estão inseridos, que a percepção de si mesmo influencia o desempenho acadêmico e que existem diferenças significativas em favor dos superdotados quanto ao

autoconceito (competência percebida) e à avaliação de desempenho (competência objetiva).

No que tange à dimensão acadêmica, superdotados *underachievers* tendem a demonstrar autoconceito negativo quando comparados aos superdotados. Esse achado de pesquisa sugere que esses indivíduos possuem grande sensibilidade e necessitam de encorajamento para reconhecer e utilizar seus potenciais (Matthews & McBee, 2007; McCoach & Siegle, 2003; Montgomery, 2004; Oufino, 2005).

Criatividade. A variável criatividade pode ser abordada sob várias perspectivas. Para efeito desse trabalho será definida conforme descrito anteriormente no terceiro anel do Modelo dos Três Anéis de Renzulli, ou seja, envolve os aspectos: fluência, flexibilidade e originalidade de pensamento e, ainda, abertura às novas experiências, curiosidade, sensibilidade e coragem para correr riscos.

A concepção aqui adotada encontra apoio nas contribuições trazidas por Torrance (1990) para a compreensão do pensamento criativo. Esse estudioso concebe a criatividade como operações cognitivas que agregam a combinação do pensamento convergente com o pensamento divergente, em situações de resolução de problemas para se obter uma produção criativa de qualidade. O pesquisador chama a atenção para um conjunto de traços de personalidade presente no indivíduo criativo como curiosidade, persistência no empenho de satisfazer seus interesses e problemas, crítica de si mesmo e dos outros, senso de humor altamente desenvolvido (Alencar & Fleith, 2003; Pereira, 2001; Torrance, 1990; Wechsler, 2002). As características podem ser assim entendidas: (a) fluência - capacidade de gerar um grande número de ideias e soluções para um problema; (b) flexibilidade - habilidade de olhar o problema sob diferentes ângulos e de mudar os tipos de propostas para solucionar um mesmo problema; (c) elaboração - capacidade de planejar, organizar, conceber e embelezar uma

ideia por meio de acréscimo de detalhes e enriquecimento de informações, conferindo a essa nova ideia harmonia e elegância estética; e (d) originalidade - capacidade de produzir ideias incomuns que fogem aos padrões habituais de pensar, que geram respostas raras, que trazem novidade dentro de um contexto sociocultural. O autor também afirmou que, independente da medida de inteligência usada em avaliações, sempre fica excluído cerca de 70% dos indivíduos mais criativos principalmente se for utilizada apenas a medida do QI para identificar o indivíduo superdotado ou talentoso (Wechsler, 2002).

Csikszentmihalyi (1996) propõe que mais importante do que definir criatividade é investigar em que medida os ambientes sociais, culturais e históricos reconhecem ou não uma produção criativa. Portanto, criatividade não pode ser entendida como resultante exclusivamente do produto individual, mas de sistemas sociais que julgam esse produto. O modelo proposto por esse estudioso é baseado no pressuposto de que a criatividade não ocorre “dentro do indivíduo”, mas na interação entre os pensamentos deste e o contexto sociocultural. Nesse sentido, o autor aponta que a habilidade criativa ocorre na interação de um sistema formado por três componentes. O primeiro, denominado domínio, consiste em um conjunto de regras simbólicas e procedimentos de uma área de conhecimento transmitidos e compartilhados pela sociedade. O segundo componente, o campo, corresponde à estrutura social do domínio e é definido pelo grupo de pessoas que julga se uma ideia deve ou não ser incorporada ao domínio, sendo representado, por exemplo, por críticos, editores e curadores. O terceiro componente do sistema é o indivíduo e engloba tanto à bagagem genética quanto às experiências pessoais.

A revisão de literatura conduzida por Kim (2008) buscou analisar a condição *underachievement* na perspectiva da criatividade. Essa autora verificou que devido à

baixa performance acadêmica, muitos superdotados são ignorados quanto ao seu potencial criativo. Apontou também que cerca de 30% dos alunos superdotados que abandonam a escola são altamente talentosos em áreas não valorizadas pelo contexto acadêmico. Kim desmistificou a criatividade como um dom e destacou que as características dos *underachievers* na área acadêmica se assemelham com as características dos *underachievers* da área artística. Finalmente, a autora concluiu que os ambientes nos quais os superdotados *underachievers* estão inseridos devem favorecer o atendimento às suas necessidades especiais, e que os agentes presentes nesses ambientes precisam estar imbuídos de uma orientação pró-ativa, de compreensão, de liberdade e de responsabilidade, para que os *underachievers* possam se tornar altamente produtivos e superar as limitações dessa condição.

Os superdotados *underachievers* tendem a manter as características associadas ao comportamento altamente criativo. No entanto, utilizam o pensamento divergente e a atitude não conformista como elementos quase exclusivos em seus processos criativos (Kim, 2008; Montgomery, 2009). Esse modo de agir associado aos demais aspectos promotores de baixa performance denota intolerância e suscita rótulos indesejáveis, bem como uma produção criativa aquém das expectativas para o potencial revelado.

O pensamento divergente, no contexto escolar, geralmente é confundido com dificuldades para aceitar regras e disposição para fantasiar e assim o manejo de ideias e o pensamento imaginativo são equivocadamente entendidos como devaneio e distração (Rimm, 2003). O entendimento sobre o conceito de criatividade e suas nuances, bem como saber reconhecer o pensamento divergente como uma das características do processo criativo de alguns indivíduos, possibilita que essa variável não seja ignorada ou erroneamente avaliada. Portanto, deve ser dada importância especial à imaginação e à criatividade como principais fomentadores de desenvolvimento e inovação. Tudo isso

representa as manifestações da liberdade humana que podem ser ameaçadas pela padronização dos comportamentos individuais e coletivos.

Fatores Ambientais: Escola e Família

As contribuições teóricas em superdotação são densamente incorporadas por estudos que se referem aos importantes papéis exercidos pela escola e pela família, como instituições responsáveis pela qualidade do desenvolvimento do indivíduo superdotado. Uma das exigências do século XXI é a diversidade de talentos e de personalidades, impondo que se ofereçam às crianças e aos jovens, todas as possibilidades possíveis de desenvolvimento e experimentação. As preocupações acerca da excelência intelectual, da criatividade e da qualidade de vida das pessoas devem estar presentes nos debates realizados nas variadas instâncias educativas, no sentido de orientar práticas escolares e familiares eficientes na promoção de potenciais talentos.

Escola. No âmbito da escola pretende-se que seja implementado um currículo que torne os alunos superdotados capazes de responsabilizar-se por suas próprias aprendizagens, adquirindo competências, habilidades e atitudes que lhes são peculiares como a curiosidade, a paixão para aprender, o gosto por desafios. Nesse contexto, a escola será idealizada para oferecer a todos os envolvidos com o processo de educar não só oportunidades para expressarem suas ideias, mas também para solidificarem princípios e valores humanos que deverão ser cultivados. Tais pressupostos presentes nas aprendizagens e saberes escolares irão contribuir para manter acesa nos alunos, a capacidade de criar, ampliando as suas possibilidades de crescimento e realização. Suportes teóricos atualizados deverão ser incorporados à prática pedagógica, permitindo aos alunos se apropriarem dos aspectos tecnológicos da formação, desenvolvendo diversas habilidades. Para que isso se concretize, metodologias de aprendizagem

deverão ser apresentadas de modo criativo e inovador para permitir uma prática psicopedagógica, que priorize a conexão de conhecimentos prévios que o aluno já possui com os novos, a partir de múltiplas atividades que desenvolvam a sua autonomia criativa.

Renzulli (2002) enfatiza a importância da escola como espaço onde deveriam acontecer as oportunidades para os alunos expressarem e desenvolverem os seus talentos e no qual os valores positivos devem ser cultivados. Para ele, o tempo que as pessoas passam envolvidas com atividades escolares deve ser aproveitado de maneira frutífera em atividades que mobilizem o interesse dos alunos, evitando que alguns jovens vivenciem experiências de tédio e insatisfação em relação ao contexto escolar.

Muito se fala sobre a qualidade de educação, de oferta de ensino e de equidade, numa perspectiva inclusiva de atendimento às necessidades educacionais dos alunos. O discurso de oferta equânime deve ser cuidadosamente analisado para que os princípios de educação igualitária ou do recebimento do mesmo tipo de educação por pares, não sirvam a uma prática de exclusão. É preciso garantir que todos tenham suas necessidades atendidas independentemente de suas demandas, inclusive o superdotado. Apesar dos avanços na legislação e do empenho deliberado de profissionais da área e de familiares dos alunos, no sentido de reconhecer as necessidades educacionais do superdotado, no Brasil, essa questão ainda requer atenção por parte dos gestores educacionais, dos estudiosos e das famílias, uma vez que as políticas públicas enfrentam descontinuidades em suas implantações (Delou, 2007; Sabatella, 2005).

Em detrimento dos movimentos de educação inclusiva, o sistema educacional atual ainda está organizado para atender seus alunos em uma perspectiva homogeneizada, fundamentada em um currículo mínimo e com pouca flexibilidade. Essa concepção de escola exige padronização em relação aos comportamentos dos

alunos, prejudicando, assim, sua participação ativa no processo de construção do conhecimento. Em relação ao aluno superdotado essa realidade é ainda mais danosa, pois afeta diretamente a possibilidade dele exercer de forma mais plena, seu potencial intelectual e criativo. Sternberg (2000) argumenta que provavelmente os alunos que se entediaram com as propostas escolares não tiveram oportunidades de se tornar especialistas em suas áreas de interesse e nem chance de desenvolverem seus potenciais para a vida.

Por outro lado, Nakano e Wechsler (2007) consideram a escola como espaço privilegiado para o desenvolvimento de habilidades superiores e afirmam que as experiências escolares satisfatórias influenciam positivamente o aluno em relação à percepção de si mesmo e de suas realizações, em interação com os outros e o mundo. Do mesmo modo, Lubart (2007) considera o meio escolar como determinante na evolução do processo da expressão criativa dos alunos na medida em que pode proporcionar condições e ambientes favoráveis ao desenvolvimento da criatividade. No entanto, Lubart chama a atenção para a possibilidade de práticas educacionais inadequadas inibirem tanto a criatividade, quanto a motivação para aprender dos alunos. Nessa mesma direção, Alencar (2007) defende a adoção de práticas educacionais que valorizem, promovam e estimulem o desenvolvimento da criatividade dos alunos.

Outros fatores intrínsecos à escola referem-se às estratégias educacionais adequadas à identificação e atendimento de superdotados, à formação de profissionais para lidarem com esses alunos e à criação de ambientes cuidadosamente preparados para receberem tal clientela (Alencar & Fleith, 2001; Fleith, 2007, 2009; Lee & Olszewski-Kubilius, 2006; Maia-Pinto & Fleith, 2004; Palmeira-Pereira, 2008; Sabatella, 2005). Portanto aspira-se por um cenário educativo mais promissor, em que os alunos possam aprender com entusiasmo e os professores possam mobilizar

conhecimentos e ensinar com qualidade, contribuindo para a construção do aluno verdadeiramente envolvido com o processo de aprendizagem, motivado para aprender, incentivado para o desenvolvimento de seu potencial criativo e para o desempenho escolar de excelência.

Em se tratando de alunos superdotados *underachievers*, os desafios educacionais são ainda mais contundentes, na medida em que as características desses alunos requerem da escola propostas inclusivas mais amplas para atender as necessidades educacionais associadas à superdotação e, ao mesmo tempo, reverter a baixa performance acadêmica. Para Sternberg (2000), os alunos com baixo desempenho escolar são pouco motivados, revelam dificuldades para planejar e monitorar suas ações, demonstram limitação para criar e lidar com resoluções de problemas, além de não utilizarem adequadamente seus conhecimentos, suas habilidades e ainda subestimarem sua capacidade cognitiva. Oufino (2005) observou que alunos *underachievers*, duplamente excepcionais (superdotados com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade), revelam dificuldades de aprendizagem quando comparados aos superdotados e tendem a obter escores significativamente inferiores nas medidas de autoconceito que envolvem competência acadêmica, aparência física, conduta comportamental e autoestima global.

Nessa perspectiva, os relatórios do *National Register for Gifted and Talented* (2006) apontam a personalização da aprendizagem como estratégia principal em resposta às necessidades educacionais dos *underachievers*. Essa estratégia deve compreender: (a) oportunidade para o aluno demonstrar os pontos fortes de sua aprendizagem, para além das atividades curriculares; (b) identificação das necessidades reais de apoio e intervenção; (c) criação de um mapa de diversificação de abordagem do currículo; (d) elaboração de atividades que evitem respostas predominantemente por

escrito; (e) definição de registros sistematizados da aprendizagem, não necessariamente escritos; (f) introdução de tecnologias assistivas e esquemas de tutorias; e (g) reconhecimento e valorização por parte da escola, dos interesses e qualidades apresentadas pelo *underachiever*. Ao lidar com esse segmento de alunos superdotados a escola deverá, antes de tudo, acolhê-los em suas diferenças, compreendê-los em suas necessidades educacionais especiais e criar mecanismos que impeçam o desperdício do valioso capital humano.

Família. É entendida como cenário propício de desenvolvimento, instituição que agrega membros consanguíneos ou não, para além da família elementar ou nuclear, constituída por relações pessoais recíprocas, entre os indivíduos e seus variados papéis. Interações essas fundamentadas em princípios de união, cuidados mútuos e padrões de comportamentos, tradições, cultura e valores. Notadamente a família é um sistema primário promotor de um conjunto de variáveis associadas à convivência física e afetiva, à comunicação, ao clima emocional, ao reconhecimento e à sustentação que conduz ao crescimento de cada um dos partícipes, especialmente dos filhos (Chagas, 2008). Muitos modelos e tipos de família figuram na realidade social atual, desafiando os estudiosos a uma exploração amplamente fundamentada e uma discussão ética minuciosa dada sua importância nos mais variados contextos. Não obstante a esse desafio procurou-se objetivar o tema família na perspectiva de uma variável ambiental que instila o comportamento superdotado.

A influência do contexto familiar no desenvolvimento dos talentos e potencialidades dos filhos tem sido considerada amplamente nas pesquisas em superdotação (Chagas, 2008; Clemons, 2008; Delou, 2007; Sparfeldt, 2006). O papel da família no reconhecimento e no encaminhamento de superdotados é fundamental, pois as crianças com esse perfil, desde os primeiros anos de vida, já manifestam

comportamentos e interesses que são sinalizadores de desenvolvimento precoce. Pais atentos podem perceber essas peculiaridades e estimularem características que podem vir a ser indicadoras de altas habilidades.

O estudo longitudinal de Terman, citado anteriormente, foi um dos primeiros a afirmar que os traços de personalidade e do ambiente familiar das crianças superdotadas eram fatores determinantes da alta produtividade e do alto desempenho dessas crianças quando adultas. Estudos atuais mostram que a influência da família e dos filhos superdotados é recíproca, e interagem de modo dinâmico e bidirecional ao longo do curso de vida (Chagas, 2008; Olszewski-Kubilius, 2002, 2003). A qualidade da interação no seio da família afeta significativamente o desenvolvimento da criança que, por sua vez, cria demandas nos pais pela busca de estímulos cada vez mais elaborados, na direção de uma atmosfera familiar rica em oportunidades de crescimento individual e social.

A herança biológica ou genética é sinalizada por muitos autores como responsável por grande parte das habilidades cognitivas demonstradas pelos filhos superdotados e pela qualidade que essas habilidades apresentam (Simonton, 2002; Winner, 1998). Estudos recentes na área de família têm enfatizado a importância de um clima emocional harmonioso e favorável às interações familiares, que marca positivamente o desenvolvimento da criança (Aspesi, 2003; Bethea, 2007; Betts & Neihart, 2004; Chagas, 2003, 2008; Clemons, 2008; Delou, 2007; Lee & Olszewski-Kubilius, 2006; Mönks, 2003; Montgomery, 2008, 2009; Sparfeldt, 2006).

Pesquisas em superdotação focalizam a atuação da família em múltiplos contextos de desenvolvimento do superdotado, mostrando o impacto da presença dos pais no direcionamento das habilidades dos filhos. Essa presença nem sempre se traduz em experiência positiva, dada a pressão que alguns pais acabam por exercer sobre seus

filhos (Baum & cols., 1998; Montgomery, 2003, 2009; Neihart, 2002; Rimm, 2003; Webb & cols., 2005). Olszewski-Kubilius (2002) sustenta que a família cria sistemas de códigos cognitivos e padrões de pensamento que afetarão os valores e atitudes da criança frente às próprias potencialidades.

Aspesi (2007) relata que, na literatura, as famílias dos superdotados, de modo geral, são descritas como harmoniosas, afetivas, coesas e com menos conflitos. Essas famílias geralmente são mais centradas em seus filhos, promovem um ambiente enriquecido em termos de variações de estímulos, revelam altos padrões de desempenho, criam mecanismos de independência e monitoramento sedimentados em padrões claros de conduta e desempenho, nutrem alta expectativa em relação ao desenvolvimento dos filhos e dispõem de uma rede de apoio promotora de desenvolvimento de altas habilidades.

Por outro lado, alguns autores reconhecem que, embora as famílias de superdotados apresentem mais características indicadoras de adequação e qualidade de relações afetivas, quando comparadas às famílias de não superdotados, a tensão resultantes das elevadas expectativas pode implicar descompassos no desenvolvimento dos filhos, que podem vir a ser promotores de baixo desempenho (Bethea, 2007; Montgomery, 2003, 2009). Já Winner (2000) verificou que, em se tratando de talentosos na área de música e esportes, a falta de expectativas elevadas em relação ao desenvolvimento dos filhos, por pais que não valorizam ou não estabelecem altos padrões, é que leva ao baixo desempenho. De todo modo, a influência do contexto familiar é marcante na emergência do fenômeno superdotação. Schilling, Sparfeldt e Rost (2006) constataram que as famílias de superdotados tendem a enfrentar problemas associados à superdotação, principalmente em relação à natureza assíncrona do desenvolvimento dos filhos.

Um problema recorrente na literatura relacionado à família de superdotados refere-se geralmente aos questionamentos em torno da estimulação, ou não, das habilidades dos filhos. As muitas controvérsias, somadas à falta de informação, podem levar muitos pais a não reconhecerem o potencial de seus filhos e a desenvolverem comportamentos inadequados frente às suas necessidades. Nesse sentido, algumas pesquisas têm salientado os efeitos negativos do ambiente familiar sobre o desenvolvimento do superdotado. Entre esses efeitos destacam-se o fracasso escolar, o desequilíbrio emocional, a negação do talento, o exibicionismo, a superestimulação inócua, as exigências demasiadas dos pais e a competição excessiva entre os irmãos (Montgomery, 2009; Rimm, 2003; Silverman, 1993; Sparfeldt, 2006; Winner, 2000).

Um estudo comparativo realizado por Sparfeldt (2006) com 51 famílias e seus respectivos filhos investigou as diferenças entre três grupos de famílias, de superdotados, não superdotados e de *underachievers* em relação à percepção dos pais quanto às características de superdotação dos filhos no transcorrer do ensino fundamental. Os resultados apontaram que não existem diferenças significativas entre os três grupos quanto à percepção dos pais em relação à superdotação dos filhos, durante os primeiros anos de escolarização. No período escolar inicial, os pais tendem a demonstrar percepção positiva em relação às habilidades dos filhos. No entanto, após o ensino fundamental, coincidentemente na fase da adolescência, as diferenças são significativas para o grupo de pais dos *underachievers*, revelando uma percepção negativa quanto às habilidades dos filhos. O pesquisador concluiu que as famílias dos estudantes *underachievers*, com o passar dos anos escolares e dos fracassos acumulados, tendem a não reconhecer as características de altas habilidades dos filhos. Nesse mesmo estudo foram encontradas diferenças significativas com relação à influência das famílias na organização do autoconceito positivo dos filhos, em favor dos

superdotados, mostrando que tanto a percepção dos pais quanto as práticas educativas são importantes para o desenvolvimento do potencial superior.

Na perspectiva de Aspesi (2003), existem diferenças entre as concepções de práticas educativas e estilos parentais. Em relação às práticas educativas a autora considera que, as mesmas são estratégias utilizadas pelos pais na socialização dos filhos e estão pautadas em um repertório de atitudes, crenças e valores dos pais que podem ser agrupados em técnicas coercitivas e indutivas, respectivamente voltadas para punição e definição de regras. No estudo conduzido pela autora, com famílias de crianças superdotadas de educação infantil, foi verificado que as famílias de superdotados utilizam mais frequentemente práticas indutivas, ou seja, o uso da explicação e descrição de regras. Já os estilos parentais envolvem o perfil psicológico dos pais e diferem-se das práticas educativas por incluírem, além de atitudes dos pais, aspectos globais de interação pais e filhos, principalmente os relacionados à afetividade.

As famílias habitualmente promovem enriquecimento ambiental e centralizam a atenção no desenvolvimento das habilidades de seus filhos quando seu filho é identificado como superdotado. Essas famílias costumam estimular a independência e valorizar a educação como prioritária, são mais responsivas, estimuladoras e provedoras de oportunidades para leitura, estudo sistemático, brincadeiras e conversa. Assim, as diferenças entre essas famílias e as demais emergem de padrões de atividade familiar e da rede de apoio construída em prol do desenvolvimento do indivíduo com altas habilidades (Feldman, 1986; Winner, 1998, 2000).

Os resultados do estudo conduzido por Chagas (2003) com famílias de superdotados e não superdotados de nível socioeconômico desfavorecido evidenciaram que as práticas educativas parentais, a estimulação e a relação afetiva entre pais e filhos foram consideradas determinantes no desenvolvimento de comportamentos de

superdotação. A autora enfatiza que o envolvimento dos pais na vida acadêmica do superdotado, provendo os recursos e as oportunidades adequadas, o incentivo por meio de elogios e diálogo e o apoio afetivo em termos de aceitação de suas características e suas limitações, têm efeito positivo sobre o desenvolvimento do superdotado. Resultados semelhantes foram encontrados em outro estudo dessa autora com superdotados adolescentes e suas famílias (Chagas, 2008). Os resultados obtidos demonstraram que os adolescentes talentosos não formam um grupo homogêneo; que suas características são dependentes de uma rede complexa de fatores interconectados que envolvem o indivíduo e o seu ambiente, com destaque para o papel da família e da escola como principais promotores de desenvolvimento saudável.

A família é reconhecida como elemento primário e decisivo no desenvolvimento humano por desempenhar “um papel muito mais importante no desenvolvimento dos talentos excepcionais do que a escola” (Winner, 1998, p. 19). Nesse sentido, Rimm (2003) esclarece que a família por ser primordial no processo de desenvolvimento do superdotado pode, em alguns momentos, provocar desajustamentos e estresse nos filhos, em função de cobranças e exigências por resultados. Segundo essa autora, as pressões sofridas pelos superdotados dizem respeito a uma pseudo e imperiosa necessidade de ser extraordinariamente inteligente e perfeito ou “o mais inteligente”; o desejo de ser extremamente criativo e único, que pode se traduzir em inconformismo; e a preocupação em ser admirado por seus pares, devido à aparência, à inteligência e à popularidade. As pressões constantes, o esforço excessivo e os resultados aquém das expectativas reduzem a motivação do indivíduo e o conduz à baixa performance. O reflexo de tal condição na escola é instantâneo e reinicia esse ciclo de difícil ruptura, de altas expectativas, de cobranças familiares e dos pares, de estresse, de baixa autoestima, de desatenção, de procrastinação para realizar as tarefas, de resultados acadêmicos

insuficientes, até que a família, a escola e o próprio indivíduo encontrem mecanismos de reversão da condição *underachievement*.

Reis e McCoach (2000) resumiram 23 pesquisas acerca da dinâmica familiar de estudantes superdotados *underachievers* realizadas entre os anos de 1971 e 1998. A revisão sugere que as famílias de *underachievers* demonstram pouco interesse quanto ao processo de educação dos filhos, exercem influência negativa sobre as atitudes e comportamentos dos filhos para com a escola e propiciam um ambiente familiar muito restritivo e pouco estimulador. Paradoxalmente, essas famílias fazem cobranças irreais quanto aos resultados obtidos em relação ao desempenho acadêmico, exigindo rendimento escolar muito acima das expectativas e das condições que foram oferecidas aos filhos.

Autopercepção, atitudes para com a escola e motivação compõem um conjunto de variáveis relacionadas à baixa performance acadêmica de estudantes superdotados. Este conjunto foi investigado por Clemons (2008) em um grupo de adolescentes *underachievers* para verificar se existia relação entre essas variáveis e o estilo parental. Os resultados mostraram que há uma correlação positiva entre o estilo parental e a performance acadêmica. Quanto mais responsivo o estilo parental, maior o desempenho acadêmico dos filhos e, quanto mais afetivo o estilo parental, maior a motivação em relação aos estudos e mais positivas são as atitudes para com a escola.

A colaboração entre a escola e a família é de fundamental importância para o desenvolvimento do superdotado (Aspesi, 2003; Dessen & Braz, 2005; Polônia & Senna, 2005). Para Silverman (1993), a relação saudável entre essas duas instituições é indispensável para a promoção do bem estar do aluno superdotado. A descontinuidade entre essas parcerias pode atingir a produção escolar e impedir a inclusão dos alunos. A colaboração entre os pais e professores, a mútua participação e envolvimento com a

escola refletem no desempenho dos filhos, nos processos de aprendizagem e no fortalecimento dos vínculos familiares. Sabatella e Cupertino (2007) são enfáticas ao declararem que tanto o atendimento adequado ao aluno com altas habilidades, quanto a orientação à família têm o papel de mudar qualitativamente uma vida.

A família geralmente é a primeira a perceber que seus filhos exibem condutas que se diferenciam da média das crianças e jovens, mas o desconhecimento de como identificar o potencial superior muitas vezes a impede de oferecer procedimentos e condições adequadas para atender às necessidades cognitivas, sociais e emocionais diferenciadas dos filhos. Em se tratando dos filhos superdotados *underachievers* as dificuldades são ainda maiores, pois comportamentos dissonantes que envolvem a desmotivação, os raciocínios incomuns, o tédio em relação ao ritmo de aprendizagem, assim como a baixa performance acadêmica, confundem os pais quanto ao real potencial de seus filhos. Silverman (2002) declarou que crianças com altas habilidades são extenuantes e desejam atenção integral. Por esse prisma, os superdotados *underachievers* certamente exigem ainda mais de seus pais. Os pais vivenciam conflitos e estresse ao lidarem com a insaciável curiosidade, a intensa sensibilidade e o alto nível de energia dos filhos. Os pais de superdotados demonstram dificuldades para lidarem com o contexto social, com a alta expectativa em torno da aprendizagem e desempenho dos filhos, e para administrarem a indisciplina dos demais membros da família, da escola e da comunidade em relação ao desenvolvimento de seus filhos (Sabatella, 2005; Sabatella & Cupertino, 2007; Silverman, 2002). Destarte todas essas dificuldades, são os pais que conduzirão a educação dos superdotados e mostrarão à sociedade os desafios e a vantagem de se investir na formação desses indivíduos.

Este capítulo abordou as questões mais atuais relacionadas ao fenômeno da superdotação sob o ponto de vista dos estudos que investigam as populações especiais

de indivíduos superdotados, com enfoque na condição denominada *underachievement* ou baixa performance acadêmica. A revisão de literatura suscitou ainda mais o interesse e o entusiasmo pelo tema, ampliando a visão sobre o fenômeno da superdotação e suas múltiplas dimensões. Os variados fatores associados à natureza da condição *underachievement* exigem que as pesquisas sejam conduzidas em uma perspectiva dinâmica, que acesse as questões relacionadas ao indivíduo, mas também às aquelas relacionadas ao contexto social, especialmente à família e à escola.

Também é essencial destacar a postura inclusiva com o olhar focado nas necessidades educacionais especiais. Cupertino (2008) enfatiza que um olhar para as diferenças é necessário, pois os sistemas de ensino invariavelmente conduzem suas práticas para a média, cuja marca é o pensamento convergente, o que pode sufocar os verdadeiros potenciais. A autora ainda acrescenta que “necessidades diferenciadas demandam atenção diferenciada, e não discriminação e isolamento, e isso deve abarcar também as altas habilidades” (p. 13). Assim, depreende-se dessa revisão um grande desafio teórico, conceitual, metodológico e prático, cuja superação poderá garantir que o potencial e o talento de milhares de crianças e jovens superdotados não sejam desperdiçados.

CAPÍTULO III

DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

Investigar o complexo fenômeno da superdotação na perspectiva do insucesso vivenciado pelos indivíduos superdotados significa se aventurar em um contexto ainda pouco conhecido, e se arriscar em uma realidade paradoxal, que causa estranheza até mesmo aos profissionais e pesquisadores mais experientes. Conceber o indivíduo superdotado, enxergar o seu potencial e ao mesmo tempo reconhecer suas limitações é um exercício desafiador, presente nos estudos sobre a condição de baixa performance acadêmica ou *underachievement*.

A literatura analisada enfatiza a importância e a urgência de se investigar o tema *underachiever* de maneira empírica (Baum & cols., 1998; Coil & cols., 2008; Doeschot & Hoogeveen, 2010; Lupart & Pyryt, 1996; McCoach & Siegle, 2003; Montgomery, 2003, 2009, 2010; Neihart, 2002; Oufino, 2005, 2007; Oufino & Guimarães, 2007; Peterson, 2001; Reis & McCoach, 2002; Webb & cols., 2005; Winner, 1998; Villatte & De Leonardis, 2010; Zentall, Moon, Hall & Grskovic, 2001). As pesquisas deverão contemplar não só o reconhecimento e a descrição desse grupo específico de indivíduos superdotados, mas, sobretudo, apontar estratégias para reverter a condição *underachievement*.

A baixa performance acadêmica em indivíduos superdotados refere-se, portanto, a uma condição concomitante a de superdotação, que interfere no desenvolvimento do indivíduo, em consequência da discrepância entre o potencial previamente revelado e a performance atual exibida. A condição antagônica e complexa vivenciada pelo superdotado o coloca em situação de risco, de vulnerabilidade social e emocional, acentuando ainda mais as diferenças entre a capacidade ou potencial e a realização ou performance.

As definições de superdotação de algum modo enfocam o alto desempenho como um dos aspectos comuns na caracterização do estudante superdotado. Observa-se que a ênfase nas peculiaridades intelectuais e acadêmicas tem se sobressaído em detrimento das demais (Alencar & Fleith, 2001; Renzulli & Reis, 1997; Sabatella, 2005). As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica reconhece o aluno superdotado, como aquele que apresenta “grande facilidade de aprendizagem que o leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes” (Ministério da Educação, 2001, Art. 5º, III). A Política Nacional da Educação Especial, no que tange às altas habilidades/superdotação, define o superdotado como aquele que demonstra “potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e a realização de tarefas em áreas de seu interesse” (Ministério da Educação, 2008, p.15).

Superdotação e insucesso escolar não se complementam mutuamente, pois se encontram em extremos opostos no espectro educacional. No entanto, apesar da dissonância cognitiva que essa condição suscita, a realidade mostra que muitos superdotados exibem baixo rendimento e incapacidade de demonstrar seu potencial na escola. A rapidez de aprendizagem e a maneira elaborada com que esses indivíduos realizam as atividades de seu interesse são duas características imperativas do comportamento de superdotação.

De acordo com as constatações de Rimm (2003), *underachievement* é uma questão de saúde pública e deve ser encarada como uma epidemia que acomete os indivíduos superdotados, imobilizando suas habilidades e competências superiores. Também Reis e McCoach (2000) enfatizam *underachievement* como um problema sério para o desenvolvimento do superdotado e conseqüentemente para as nações que terão

seus talentos desperdiçados. Os estudos mais atuais da área acompanham essa visão de Rimm (Adelson, 2007; Clark & cols., 2008; Doeschot & Hoogeveen, 2010; Hannah & Shore, 2008; Neumeister, 2003; Phillipson, 2007, Preckel, 2006; Swanson, 2006; Villatte & De Leonardis, 2010).

Ao longo dos últimos 30 anos a preocupação com superdotados *underachievers* tem ganhado força e espaço de investigação. Alguns estudos sobre este fenômeno impactaram a área de superdotação e trouxeram implicações importantes para pesquisas futuras. Exemplo disso são as contribuições dos estudos de Solorzano e Seeley citados em Rimm (2003). Esses pesquisadores relatam os resultados insatisfatórios alcançados por estudantes superdotados em relação à performance acadêmica e estimam que 25 a 30% dos alunos do ensino médio que abandonam a escola são superdotados. Corroboram essa posição os resultados apontados no relatório Uma Nação em Risco: o Imperativo da Reforma Educativa, divulgado em 1983 pela Comissão Nacional de Excelência em Educação dos Estados Unidos (*National Commission on Excellence in Education*, 1983). Neste relatório, de mais de duas décadas, foram apontados os indicadores de baixo desempenho das escolas americanas, dentre eles a diminuição de conquistas na área científica, a existência de analfabetismo funcional entre 13% dos alunos na faixa etária de 17 anos e a constatação de que 50% dos alunos superdotados identificados no ensino fundamental e médio não atingem níveis ótimos de desempenho acadêmico. Esses dados, apesar de terem sido divulgados nas últimas décadas do século XX, há mais de 20 anos, ainda são relevantes e bastante citados na literatura internacional, mostrando de alguma forma que a problemática acerca do *underachiever* persiste na tônica atual.

Para Heacox (1991), nos Estados Unidos existem cerca de dois milhões de estudantes superdotados e a prevalência de *underachievers* pode chegar a 50% dos

alunos identificados no contexto educacional. Mais recentemente, foi divulgado pelo *Davidson Institute for Talent Development* (2009) que a população de superdotados abrange 2.392.300 indivíduos, ou seja, 5% dos estudantes norte-americanos. Desse total, mais da metade é considerada *underachiever*. Pesquisadores de vários outros países também sinalizam um número elevado de estudantes superdotados *underachievers* em vários países, conforme verificado em estudos conduzidos na Espanha por Olivarez (2004), na Áustria por Schober (2004), na Alemanha por Sparfeldt (2006) e mais recentemente por Doeschot e Hoogeveen (2010), na Turquia por Baslanti e McCoach (2006), em Hong Kong por Phillipson (2007), na República Tcheca por Dvorakova (2008) e Holesovska (2010), na França pelas pesquisadoras Villatte e De Leonardis (2010) e nos expressivos trabalhos realizados pela inglesa Montgomery (2003, 2004, 2008, 2009, 2010), além da extensa produção verificada nos Estados Unidos da América e no Canadá.

No Brasil, os problemas relacionados ao baixo desempenho e ao fracasso escolar são contundentes e refletem a falta de equidade frente à qualidade de educação que se almeja. Os estudos sobre desempenho escolar abarcam os alunos de modo geral (Ireland, 2007; Pinheiro-Cavalcanti, 2009; Libório, 2009). No que confere especificamente à performance acadêmica de indivíduos superdotados, não foram encontrados estudos brasileiros que investigassem esse fenômeno. No entanto, chamam atenção os dados oficiais apresentados no Censo Escolar 2010 que declaram existir no país 53.791.142 estudantes matriculados na Educação Básica, sendo que deste total, 398.155 são alunos da educação especial, 5.186 alunos são considerados superdotados e, entre estes, apenas 465 estão matriculados no Distrito Federal (Ministério da Educação, 2010). Esse dado requer uma reflexão tanto em relação aos processos de

identificação do aluno superdotado, quanto aos registros oficiais que ainda são organizados de forma declaratória por parte das autoridades competentes.

Diante desse quadro, se fortalece a concepção de que muitos alunos superdotados são invisíveis ao sistema e certamente dentre estes estão muitos *underachievers*. Ainda mais complexa é a situação daqueles que mesmo identificados como superdotados apresentam uma produtividade aquém de seu potencial, revelando uma desconexão entre capacidade, habilidade e o desempenho acadêmico real e, por esse motivo, acabam, de alguma forma, excluídos do processo educacional (Ourofino, 2005). Neste estudo, devido à sua natureza inédita, um dos focos de investigação foi estabelecer a prevalência de casos de estudantes *underachievers*, possibilitando maior visibilidade ao problema, uma vez que a literatura é incisiva quanto à existência desse grupo de alunos entre superdotados e os dados oficiais sequer os mencionam.

Investimentos em pesquisas nessa direção podem evitar que muitos talentos se percam devido à falta de entendimento sobre as características dos superdotados, à implantação de um currículo escolar rígido, à apresentação do conhecimento de modo estratificado que nem sempre favorece uma aprendizagem significativa. Guenther (2000) chama atenção para essa problemática educacional pontuando que é dever da escola “encaminhar o desenvolvimento de pessoas e encontrar a melhor e mais apropriada forma de prover a cada um aquilo de que ele necessita para se tornar o melhor ser humano que pode vir a ser” (p. 20). Para essa autora, é papel da família, da escola e da sociedade reconhecer, estimular e aproveitar talentos nas diversas áreas do saber humano. Por se tratar de uma área de investigação recente, desprovida de estudos empíricos realizados no Brasil, faz-se necessário conhecer e mapear essa condição em uma amostra de superdotados brasileiros, comparar as características de alunos superdotados e superdotados *underachievers*, e ainda verificar os critérios para

esclarecer e identificar a baixa performance acadêmica, configurando-se assim, um estudo que servirá de ponto de partida para muitas pesquisas futuras.

A partir do estudo preliminar desta pesquisa, incluindo a Análise Documental e avaliação conforme Protocolo de Investigação da Performance Acadêmica de Alunos Superdotados, foram realizadas a identificação da amostra e a formação dos grupos de participantes, de acordo com as características apontadas pela literatura em relação aos superdotados e superdotados *underachievers*. Esses grupos foram identificados de acordo com as dimensões da aprendizagem delineadas na seção dos procedimentos do Capítulo IV. Dada a dificuldade conceitual e terminológica da área, no presente trabalho foram adotadas as seguintes descrições:

1. Superdotados (SD) – indivíduos com características associadas apenas à superdotação, identificados segundo os critérios adotados pelo Atendimento Educacional Especializado ao Estudante Superdotado – AEE-AH/SD da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e oriundos das salas de recursos;
2. Superdotados *Underachievers* (Uach) – indivíduos que revelaram características de superdotação nas condições de avaliação da pesquisa, que frequentam o AEE-AH/SD e que exibem concomitantemente alto potencial cognitivo em testes padronizados, baixa performance acadêmica e que tenham sido descritos por seus professores e mentores como superdotado com baixo desempenho ou baixa produtividade, conforme sistematizado no Protocolo de Investigação da Performance Acadêmica de Alunos Superdotados.

Nessa direção, a presente pesquisa foi desenvolvida para reconhecer a prevalência e o perfil da condição de baixa performance acadêmica em participantes de

um atendimento educacional especializado ao aluno com altas habilidades/superdotação, além de examinar fatores pessoais, familiares e escolares que diferenciam alunos superdotados de alunos superdotados *underachievers*.

Há expectativa em torno dos resultados encontrados e das reflexões acerca do tema no sentido de contribuir para o corpo de conhecimento da área de superdotação, fornecendo subsídios aos profissionais que atuam na área de avaliação e acompanhamento de indivíduos superdotados, bem como aos programas de atendimento, no que diz respeito à política de inclusão dos estudantes que apresentam baixa performance acadêmica e que requerem cuidados especializados. As questões de pesquisa investigadas neste estudo foram:

1. Qual a prevalência de alunos superdotados *underachievers* entre alunos superdotados que frequentam um programa de atendimento a alunos com altas habilidades/superdotação?
2. Qual o perfil demográfico dos alunos superdotados e superdotados *underachievers* que frequentam um programa de atendimento a alunos com altas habilidades/superdotação?
3. Quais são as habilidades, as preferências, os interesses, os aspectos motivacionais, características pessoais, relações interpessoais e acadêmicas e os estilos de aprendizagem de alunos superdotados e superdotados *underachievers*?
4. Existem diferenças entre alunos superdotados e superdotados *underachievers* dos gêneros masculino e feminino em relação à inteligência, criatividade, motivação para aprender, autoconceito e desempenho escolar?
5. Existem diferenças entre famílias de alunos superdotados e superdotados *underachievers* em relação às características de comunicação, uso do tempo, ensino, frustração, satisfação e necessidade de informação parental?

Com relação a essas questões de pesquisa, a partir da revisão de literatura, as hipóteses foram estabelecidas:

1. Há prevalência de alunos superdotados *underachievers* entre alunos superdotados, já que a literatura informa que existem alunos superdotados que não demonstram desempenho acadêmico compatível com seu potencial cognitivo.
2. Há diversidade de perfil demográfico, habilidades, preferências, interesses, aspectos motivacionais, características pessoais, relações interpessoais e acadêmicas, e estilos de aprendizagem entre alunos superdotados e *underachievers*, tendo em vista que a literatura sinaliza possíveis diferenças quanto a esses aspectos e que o grupo de superdotados não é um grupo homogêneo.
3. Há diferenças entre superdotados e superdotados *underachievers* em relação à inteligência, criatividade, motivação para aprender, autoconceito e desempenho acadêmico, já que a literatura afirma que alguns superdotados têm propensão a desenvolver baixa performance acadêmica, embora apresentem diferenciais acima da média nessas variáveis.
4. Há diferenças entre famílias de alunos superdotados e superdotados *underachievers* em relação às características de comunicação, uso do tempo, ensino, frustração, satisfação e necessidade de informação parental, uma vez que a literatura considera a família um microcosmo da sociedade, que desempenha papel essencial na qualidade de desenvolvimento do fenômeno da superdotação.

CAPÍTULO IV

MÉTODO

Delineamento

Para responder às questões de pesquisa 1, 2 e 3 foi realizado um delineamento descritivo com o objetivo de especificar a prevalência, o perfil demográfico e as características gerais dos alunos superdotados e superdotados *underachievers*. As questões 4 e 5 foram investigadas por meio de delineamento comparativo (Gall, Borg & Gall, 1996). Na questão 4 as variáveis independentes foram grupo (superdotados e superdotados *underachievers*) e gênero (masculino e feminino). As variáveis dependentes foram inteligência, criatividade, motivação para aprender, autoconceito e desempenho escolar. Na questão 5 a variável independente foi família (de superdotados e de superdotados *underachievers*) e as variáveis dependentes foram características de comunicação, uso do tempo, ensino, frustração, satisfação e necessidade de informação parental.

Participantes

Participaram do estudo 96 estudantes superdotados do Atendimento Educacional Especializado ao Estudante Superdotado da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, na área acadêmica, oriundos de três regionais de ensino. Eles frequentavam o ensino fundamental, sendo que 57 (59,4%) alunos cursavam do 1º ao 4º ano e 39 (40,6%) alunos cursavam do 5º ao 6º ano. Do total de participantes, 72 (75,0%) eram do gênero masculino e 24 (25,0%) do feminino. Entre os participantes, 60 (62,5%) frequentavam escolas públicas e 36 (37,5%) escolas particulares. A média de idade dos participantes era de 8 anos e 7 meses, variando de 5 anos e 7 meses a 11 anos e 9 meses.

A seleção da amostra foi de conveniência, tendo em vista que a participação na pesquisa foi voluntária e o recrutamento realizado em grupo específico. Dados complementares necessários à organização metodológica do estudo foram coletados entre 53 famílias, sendo respondentes 4 pais e 49 mães; entre 89 professores do ensino regular, 48 de Língua Portuguesa e 41 de Matemática; e 7 professores das salas de recursos.

Atendimento Educacional Especializado ao Estudante Superdotado – AEE-AH/SD da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

O atendimento será aqui apresentado no sentido de delinear o panorama institucional e o contexto de acolhimento especializado no qual os participantes dessa pesquisa foram selecionados.

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal desde 1976 realiza um trabalho pioneiro no sentido de atender crianças e jovens com indicação de características de altas habilidades/superdotação (SEDF, 1979). Esse atendimento foi organizado, em um Programa, a partir da criação do Núcleo de Apoio à Aprendizagem do Superdotado, vinculado à Diretoria de Ensino Especial, responsável pela identificação, acolhimento e encaminhamento de superdotados provenientes das escolas públicas (Magalhães, 2006).

Na direção dos movimentos inclusivos em educação e das políticas voltadas para o atendimento ao aluno com necessidades educacionais especiais, o Programa passou por reformulações e sua nomenclatura sofreu algumas alterações. À época de sua criação foi intitulado como *Programa de Atendimento a Alunos Superdotados e Talentosos do Distrito Federal*, que tinha por objetivo “subsidiar de forma teórico-prática o atendimento educacional especializado das necessidades educacionais

especiais de aprendizagem do aluno superdotado/talentoso oferecendo-lhes condições favoráveis ao seu pleno desenvolvimento” (SEDF, 2006, p. 11).

Desde sua criação o programa atendia os alunos da rede pública de ensino em todas as etapas da Educação Básica, e, no ano 2000, passou a incluir também os alunos das escolas particulares. De acordo com Aspesi (2003) e Magalhães (2006), foi a partir desse período que o Programa adotou como proposta interventiva o Modelo de Enriquecimento Escolar, desenvolvido por Renzulli e Reis (1997) que “caracteriza-se pela flexibilidade e cuidado em oferecer estratégias educacionais que estejam em sintonia com as necessidades e características cognitivas, sociais e emocionais do aluno” (Fleith, 1999a, p. 13).

O Programa no Distrito Federal, em 2005, passou a contar com o apoio do Núcleo de Altas Habilidades/Superdotação – NAAHS/DF implantado a partir das políticas setoriais de educação do Governo Federal, por intermédio da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação – SEESP/MEC (Maia-Pinto 2006; Ministério da Educação, 2008). Esse núcleo oferecia suporte às ações desenvolvidas pelo Programa atendendo às demandas de trabalho, cujo público alvo abrangia professores, famílias e alunos. A estrutura do NAAHS/DF, no ano de 2009, foi integrada à SEDF para cumprir uma adequação ao organograma institucional, segundo a necessidade de ordenamento interno dessa secretaria. Nessa perspectiva, foi mantida a composição do projeto original da SEESP/MEC, onde estão definidas as três unidades de atendimento especializado: Unidade de Atendimento ao Aluno Superdotado – UAS; Unidade de Atendimento ao Professor – UAP; Unidade de Apoio à Família – UAF. Essas unidades são compostas, respectivamente, pelos alunos atendidos em salas de recursos distribuídas em 16 escolas de nove Diretorias Regionais de Ensino; pelos professores itinerantes e pelos professores tutores que prestam atendimento direto ao

aluno; e pelos psicólogos ou professores de psicologia, responsáveis pelo processo de avaliação, apoio e suporte emocional às famílias. Todas as unidades de atendimento coexistem no espaço institucional do ambiente que se convencionou chamar de sala de recursos, portanto, no decorrer desse trabalho para se referir a essas unidades será utilizada a denominação sala de recursos (SEDF, 2010).

O AEE-AH/SD está vinculado a Subsecretaria de Educação Básica/SEDF, por intermédio da Diretoria de Educação Especial. A partir de 2010, em concordância com a legislação educacional vigente e tendo como referência a Resolução N° 04/2009, do Conselho Nacional de Educação, o atendimento ao superdotado foi reorganizado. A referida Resolução determinou que os sistemas de ensino devem matricular os alunos superdotados no âmbito das escolas públicas de ensino regular, oferecendo atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais para suplementação curricular. Assim, o Programa recebeu a denominação de *Atendimento Educacional Especializado ao Estudante Superdotado da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal* (SEDF, 2010). Em sua atual gestão, o AEE-AH/SD compõe as várias estratégias de inclusão criadas pela Diretoria de Educação Especial da SEDF e foi implantado no Distrito Federal com dois objetivos principais: o primeiro é orientar a identificação do fenômeno superdotação, com a finalidade de garantir o direito dos alunos com altas habilidades ao atendimento adequado às suas necessidades educacionais especiais sendo, esse direito extensivo aos alunos das escolas públicas e particulares desde a educação infantil até o ensino médio; o segundo objetivo é tornar-se um centro de referência da área, no Distrito Federal, podendo inclusive dar suporte à implementação do atendimento nas demais unidades da Federação (SEDF, 2010).

O processo de identificação dos alunos para o AEE-AH/SD ainda é realizado conforme descrito por Aspesi (2003) e Magalhães (2006). Para essas autoras, o processo

pode ser considerado maleável, prioriza os aspectos qualitativos e dinâmicos do indivíduo, a participação da família e o envolvimento de uma equipe formada por professores e psicólogos. A entrada do aluno no atendimento está fundamentada no Modelo das Portas Giratórias que fornece os critérios e os princípios para a identificação de alunos superdotados conforme proposto por Renzulli e Reis (1997).

A indicação de um aluno para o atendimento é, então, organizada a partir de informações de natureza psicométrica e sociométrica, de desenvolvimento e de desempenho, ou seja, procedimentos que sugerem diferentes formas de ingresso: testes, indicação da escola, da família, dos colegas ou até mesmo autoindicação. Os estudantes assim identificados passam a compor o Grupo de Talentos, um grupo bastante flexível que permite inclusive a entrada de estudantes que não são identificados pelo sistema tradicional (notas e desempenho em testes psicológicos). Portanto, o processo de identificação consiste em descobrir o interesse do aluno para que ele se sinta motivado e passe a demonstrar suas habilidades. Nesse sentido, o professor desempenha papel relevante na tarefa de encantar e inspirar o aluno por meio de atividades de exploração de temas gerais e de elaboração de projetos de pesquisa. Renzulli (1986) defende um processo educativo democrático inclusivo, voltado para o atendimento das necessidades e interesses de todos os alunos da escola regular, cujo enfoque do ensino seria o de promover as potencialidades dos mesmos e apoiar o surgimento de novos comportamentos de superdotação.

A participação do aluno em sala de recursos se dá em duas fases distintas, uma fase preliminar chamada de observação e a segunda de atendimento propriamente dito. Na fase de observação, o aluno desenvolve atividades a partir de informações obtidas por meio do inventário de interesses e de estilos de aprendizagem, em que a qualidade e a motivação na realização de projetos de pesquisa ou produções são avaliadas, assim

como sua capacidade intelectual e sua criatividade. Essas avaliações acontecem em um período de até 16 encontros.

Após a fase de observação, o aluno que apresentar as características de superdotação permanece no atendimento por tempo indeterminado, sendo acompanhado por professores, agora denominados tutores. Nessa fase, o aluno se engaja no desenvolvimento de atividades de seu interesse e durante sua permanência na sala de recursos desenvolve seu *portfólio* registrando todas as informações relevantes sobre suas habilidades. O aluno ainda tem a oportunidade de continuar suas produções criativas e de participar de eventuais exposições, concursos e projetos em sua área de interesse, segundo o que preconiza o Modelo Triádico de Enriquecimento (Renzulli, 2001). Esse modelo orienta as práticas educacionais nas salas de recursos, por meio de atendimento individual ou coletivo, desenvolvido segundo três tipos de atividades: as exploratórias (tipo I), as de instrumentação e treinamento de habilidades (tipo II) e as de solução de problemas reais ou projetos (tipo III).

As atividades de enriquecimento do tipo I têm por finalidade despertar os interesses dos alunos em relação a tópicos e assunto novos, diferentes do currículo regular. Nessas atividades são utilizadas diversas estratégias: palestras, exposições, excursões, minicursos, visitas, pesquisas diversas e etc. As atividades do tipo II têm como objetivo desenvolver nos alunos as habilidades de execução, fornecendo instrumentos e métodos adequados para a investigação de problemas reais na área de interesse de cada aluno. Nas atividades do tipo II é oferecida aos alunos a possibilidade de desenvolverem níveis superiores de pensamento e habilidades metacognitivas, de modo que os mesmos possam se tornar cada vez mais autônomos em seus processos de aprendizagem e de criatividade. O enriquecimento do tipo III consiste em atividades que propiciam aos alunos a possibilidade de se tornarem investigadores de um problema

real, usando, para tal, métodos adequados de pesquisa. O sucesso de uma atividade do tipo III está vinculado ao interesse e à motivação individual do aluno que o conduz a elaboração de um produto final criativo e significativo. Esse produto é dirigido a uma determinada audiência, possibilitando exercitar o manejo mais sofisticado de materiais, instrumentos e referências, bem como um desenho metodológico mais aprimorado das pesquisas. O coroamento de todos os esforços desse atendimento tem a finalidade de desenvolver o potencial de cada estudante na direção das altas habilidades para o nível de atividades de enriquecimento do tipo III (Renzulli, 2001).

Apesar das dificuldades explícitas em relação aos espaços físicos inadequados e muitas limitações quanto aos materiais, equipamentos e falta de novas tecnologias, as salas são equipadas com recursos pedagógicos e tecnológicos, de acordo com as possibilidades de cada escola, condicionada, muitas vezes, aos esforços individuais dos profissionais e famílias envolvidos, uma vez que os recursos físicos e financeiros que subsidiam essas salas não são sistematizados (não foram encontrados registros de destinação financeira, nem orçamentária específica para o AEE-AH/SD). As salas de recursos funcionam no espaço de uma escola regular e atendem os alunos no contraturno do horário escolar. Essas salas recebem alunos da área acadêmica e da área artística. Na área acadêmica são atendidos os alunos que se destacam em um campo de conhecimento específico, relacionado a uma disciplina ou componente curricular, e na área artística são atendidos os alunos que exibem expressão criativa nas artes plásticas, musicais e dramáticas.

Os professores das salas de recursos são servidores da SEDF, com formação em áreas específicas, selecionados e capacitados com o objetivo de atender essa clientela. As salas de recursos contam com o trabalho de um psicólogo que auxilia na avaliação e acompanhamento do aluno, bem como no apoio aos pais. Também participa da equipe

de profissionais que atua nas salas de recursos um professor itinerante, responsável pela articulação da área de superdotação nas esferas institucionais da SEDF. O professor itinerante desempenha importante papel educacional cuidando dos aspectos administrativos e de suporte pedagógico necessários ao bom andamento dos trabalhos da sala, bem como a acolhida dos alunos encaminhados ao atendimento, a orientação aos professores e a sensibilização da comunidade escolar quanto à realidade dos alunos superdotados (Magalhães, 2006; SEDF, 2006, 2010).

O Censo Escolar 2010 divulgou que no Brasil existem 5.186 estudantes superdotados matriculados na Educação Básica, sendo que no Distrito Federal foram registrados apenas 465 estudantes, conforme relatado anteriormente. No entanto, dados divulgados no site da SEDF pela gestão da educação especial, declaram o atendimento a 1.107 estudantes, distribuídos em 16 Unidades de Atendimento ao Aluno, ou seja, salas de recursos, distribuídas em nove Diretorias Regionais de Ensino nas cidades de Ceilândia (2), Gama (1), Guará (1), Plano Piloto/Cruzeiro (6), Taguatinga (1), Samambaia (1), São Sebastião (1), Sobradinho (1) e Planaltina (2) (SEDF, 2010).

Instrumentos

Análise documental/Questionário demográfico. As pastas com a documentação escolar dos participantes, arquivadas na secretaria da escola regular, foram analisadas com o objetivo de coletar dados demográficos e verificar o rendimento acadêmico, por meio das notas e indicadores de desempenho constantes no histórico escolar do aluno, nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, nos dois últimos semestres anteriores à pesquisa. A escolha dessas disciplinas foi devido ao fato delas serem consideradas como pilares da educação nacional e objetos de avaliação exigida pelo MEC em exames como o SAEB (Sistema Nacional da Educação Básica) e Prova

Brasil. Os dados obtidos foram registrados no questionário demográfico desenvolvido para esse estudo (ver Anexo 2). As questões elencadas no questionário não respondidas na análise dos documentos foram dirigidas aos estudantes, aos pais ou professores, a fim de esgotar todos os itens relevantes a este estudo.

Protocolo de Investigação da Performance Acadêmica de Alunos Superdotados. A elaboração desse protocolo foi inspirada nas argumentações de Reis e McCoach (2000) quanto à definição de baixa performance acadêmica de superdotados e envolve quatro dimensões relacionadas ao processo de aprendizagem do aluno. A primeira dimensão se refere ao potencial revelado em situação de avaliação psicológica e testes psicométricos. A segunda, também quantitativa, evidencia o rendimento acadêmico abaixo da média para a turma e série, baseada nas notas ou conceitos obtidos durante a trajetória acadêmica, registrados nos boletins e históricos escolares. A terceira compreende aspectos qualitativos da formação acadêmica e do percurso ao longo da trajetória escolar, podendo ser observada pelo desempenho real exibido pelo aluno, geralmente aquém de seus pares, em uma determinada disciplina ou em um momento de seu percurso acadêmico. A quarta dimensão é mais subjetiva e está relacionada à percepção do professor e às observações do mesmo acerca do desempenho do aluno (Reis & McCoach, 2000, 2002).

O protocolo de investigação possibilita a sistematização das informações relacionadas às quatro dimensões. Para atender a dimensão relacionada ao potencial, o protocolo captou informações sobre os resultados obtidos nos testes padronizados, que deveriam apresentar escores ou percentis acima da média. Para atender à segunda dimensão, o registro buscou as notas obtidas nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e de Matemática, dos últimos dois semestres anteriores à pesquisa,

apontando se o rendimento foi inferior, médio ou superior. Para atender à terceira dimensão foram analisadas as informações sobre a trajetória escolar, como a existência de reprovação, recuperação ou dependência curricular, se o aluno já abandonou a escola ou projetos importantes para sua formação acadêmica. A última dimensão especifica que o aluno deve ser indicado por seus professores e/ou mentores como superdotado com alto potencial e desempenho incompatível, ou seja, aquele que demonstra uma produtividade em termos acadêmicos, abaixo da expectativa para seu grupo e ano escolar. Essa dimensão foi acessada com base no depoimento dos professores das duas disciplinas investigadas e por um professor da sala de recursos. Tais professores foram acionados a fornecer informações quanto ao alto potencial e ao desempenho incompatível, apoiados em uma lista de comportamentos com características de *underachievement* (ver Anexo 3) e por meio de respostas objetivas às seguintes perguntas:

1. Seu aluno exibe alto potencial?
2. Você considera seu aluno muito inteligente?
3. Seu aluno atende suas expectativas quanto ao desempenho em sua disciplina/atividades da sala de recursos?
4. Seu aluno tem rendimento escolar satisfatório?

Para efeito deste estudo, no caso do superdotado *underachiever*, foi necessária a concordância entre pelo menos um dos professores do ensino regular e o professor da sala de recursos quanto ao alto potencial e baixo desempenho do aluno. Desse modo, as percepções dos professores em relação ao alto potencial, inteligência, desempenho e rendimento deveriam apontar positivamente para as duas primeiras questões e negativamente para as duas últimas. Portanto, a definição de *underachievement* utilizada nessa pesquisa requereu o cumprimento à manifestação das quatro dimensões

da aprendizagem anteriormente citadas. Essas dimensões são apontadas por alguns pesquisadores como decisivas na identificação do superdotado *underachiever* por possibilitar a triangulação dos dados da avaliação (Dowdall & Colangelo, 1982; McCoach & Siegle, 2003; Reis & McCoach, 2000; Rimm, 2003).

Matrizes Progressivas Coloridas Raven Escala Especial (Raven, 1992).

Desenvolvida por J. C. Raven e padronizada para população brasileira por Angelini e cols. (1999). É um teste de inteligência não verbal que avalia especificamente o fator g, proposto por Spearman. Possibilita acessar além da inteligência geral, a capacidade indutiva e reprodutiva, pensamento analítico e sintético e competência, observação e clareza de pensamento. Esse teste passou por vários estudos para validá-lo e padronizá-lo à população brasileira. Para investigar a fidedignidade do teste, foi calculado o coeficiente de correlação de Spearman-Brown, resultando em um índice de 0,92. O teste apresenta três séries de 12 problemas destinados a avaliar com maior precisão os processos intelectuais de crianças de 4 anos e 9 meses a 11 anos e 9 meses. O sucesso na série A depende da capacidade do indivíduo para completar padrões, na série Ab depende da capacidade para perceber diferenças discretas em figuras e na série B depende da capacidade do indivíduo em fazer analogias.

A aplicação do teste pode ser realizada de forma individual ou coletiva sendo indicada para estudos que envolvam um grande número de participantes. Sua correção é rápida e dispensa muito treinamento do avaliador. Atribui-se um ponto para cada acerto, obtendo-se um escore bruto do total de acertos que pode ser transformado em percentil de acordo com o grupo de referência que se está estudando. Os dados do percentil são analisados seguindo os escores de padronização. Desse modo, é possível classificar o

indivíduo em relação à população normal, numa escala que varia de “intelectualmente deficiente” a “intelectualmente superior”.

Escala de Autopercepção para Crianças e Jovens (Harter, 1985). Essa escala possibilita acessar a percepção que o indivíduo tem de si mesmo, segundo um exame de perfil em seis diferentes domínios. Esse instrumento contém seis subescalas que envolvem cinco domínios específicos e um global: competência acadêmica, aceitação social, competência atlética, aparência física, conduta comportamental e autoestima global. Cada subescala possui seis itens, dispostos de forma aleatória no instrumento. Para cada item, o avaliado é instruído a decidir qual aluno é mais parecido com ele em relação a duas sentenças opostas. Em seguida é solicitado a indicar se sua resposta se aplica mais ou menos ou totalmente a si mesmo. O aluno deverá decidir onde assinalar considerando uma escala de quatro pontos, onde o escore 1 indica percepção negativa de sua competência e o escore 4 uma percepção positiva.

A subescala competência acadêmica investiga a percepção do aluno sobre sua competência ou habilidade relacionada ao seu desempenho escolar. Um exemplo de item dessa subescala: “Alguns alunos demoram muito para completar o trabalho escolar, mas outros alunos fazem o trabalho escolar rapidamente” A subescala aceitação social investiga em que extensão o aluno se percebe aceito ou não por seus pares. Um exemplo de item dessa subescala: “Alguns alunos acham difícil fazer amigos, mas outros alunos acham que é muito fácil fazer amigos”. A subescala competência atlética avalia a percepção em relação às habilidades esportivas. Um exemplo de item dessa subescala: “Alguns alunos gostariam de se sair melhor nos esportes, mas outros alunos sentem que já são bastante bons nos esportes”. Os itens da subescala aparência física avaliam o grau em que o aluno está satisfeito com sua forma física. A título de ilustração, segue um

exemplo de item dessa subescala: “Alguns alunos estão satisfeitos com sua altura e peso, mas outros alunos gostariam que seu peso ou altura fosse diferente”. A subescala conduta comportamental investiga como o aluno percebe seu comportamento e em que medida ele age conforme acredita que deveria agir para evitar problemas. Um exemplo de item: “Alguns alunos se comportam muito bem, mas outros alunos acham muito difícil se comportar bem”. Os itens da subescala autoestima global avaliam a extensão que o participante gosta de si mesmo como pessoa e se está feliz com seu modo de vida. Dois itens dessa subescala são: “Alguns alunos se sentem muitas vezes infelizes com eles próprios, mas outros alunos se sentem muito satisfeitos com eles próprios” e “Alguns alunos estão muito felizes sendo do jeito que são, mas outros alunos gostariam de ser diferentes”. O conjunto dos seis domínios permite a avaliação do autoconceito. Cada subescala apresenta um escore final, obtido por meio da soma de pontos dos itens que compõem a escala. O índice de consistência interna das seis subescalas varia de 0,71 a 0,86.

Testes Torrance do Pensamento Criativo – TTCT (Torrance, 1990).

Traduzido e adaptado para amostra brasileira por Wechsler (2002) com a denominação de Avaliação da Criatividade por Figuras e Palavras, esse instrumento é mundialmente conhecido e muito utilizado em pesquisas em diversas partes do mundo, inclusive no Brasil (Pinheiro-Cavalcanti, 2009; Fleith, Renzulli & Westberg, 2002; Gontijo, 2007; Healey & Rucklidge, 2005; Mendonça, 2003; Ourofino, 2005). O objetivo do TTCT é avaliar dimensões relacionadas ao processo criativo e à personalidade por meio da produção criativa expressa de forma verbal e figurativa. O teste possui forma A e forma B para o tipo verbal e figurativo. As características criativas avaliadas por esse instrumento neste estudo foram: (a) fluência, capacidade de gerar um grande número de

ideias e soluções para um problema; (b) flexibilidade, habilidade de olhar o problema sob diferentes ângulos e mudar os tipos de propostas para sua solução; (c) elaboração, capacidade de embelezar uma ideia por meio de acréscimos de detalhes e enriquecimento das informações, dando sentido estético e harmonioso ao problema e (d) originalidade, capacidade de produzir ideias raras ou incomuns, quebrando padrões habituais de respostas.

Os testes de expressão verbal propõem cinco tipos diferentes de atividades para o examinando: (a) Perguntando e Adivinhando é subdividida em três atividades, nas quais deverá levantar questões sobre um personagem apresentado em um desenho, tentando adivinhar as possíveis causas e implicações para tal situação; (b) Melhorando o Produto, o respondente deverá produzir melhorias em um elefante de brinquedo; (c) Usos Diferentes deverá atribuir usos diferentes para caixas de papelão e (d) Fazendo Suposições deverá imaginar as consequências para uma situação improvável. Para cada uma das tarefas o estímulo é constituído por uma figura e a resposta é dada por escrito, utilizando para isso o tempo máximo de 40 minutos.

Nos testes de expressão figurativa, os respondentes são convidados a compor um desenho a partir de um estímulo. As três variações desses estímulos possibilitam a realização das seguintes atividades: (a) Construindo uma Figura a partir de uma forma curva; (b) Completando Figuras na qual o examinando deverá fazer um conjunto de desenhos diferentes a partir do mesmo estímulo e (c) Linhas na qual deverá produzir desenhos a partir de pares de linhas retas. As atividades devem ser realizadas no tempo máximo de 25 minutos, sendo 5 minutos para a primeira atividade e 10 minutos para cada uma das demais.

Para cada característica avaliada é atribuído o valor de zero ou um ponto para cada resposta dentro das especificações sugeridas por Wechsler (2002). O Teste

Torrance de Pensamento Criativo obteve coeficientes de fidedignidade do tipo teste e reteste variando entre 0,60 e 0,93 para os vários subtestes. Essa avaliação de criatividade foi utilizada mantendo as adaptações de correção conforme realizado nas investigações de Ourofino (2005).

Diversos outros estudos (Cramond, Matthews-Morgan, Bandalos & Zuo, 2005; Cropley, 1972; Cropley & Clapson, 1971; Torrance, 1990) forneceram evidências da validade do TTCT. Estudos longitudinais conduzidos por Torrance mostram que existe uma correlação entre os escores do TTCT e a realização criativa na vida adulta. Os coeficientes de correlação obtidos foram de 0,59 para homens e 0,46 para mulheres (indivíduos acima de 12 anos) e 0,51 e 0,49 (indivíduos acima de 20 anos). Um estudo sobre os 40 anos de uso do TTCT, realizado por Cramond e cols. (2005), relatou resultados que validam a bateria de testes de Torrance como um instrumento que prediz habilidade criativa no futuro e confirma a relevância do uso dessa bateria em investigações de efeitos de materiais, programas, currículos e procedimentos educacionais, em relação ao nível de criatividade de alunos.

Teste de Desempenho Escolar – TDE (Stein, 1994). O instrumento permite avaliar o potencial acadêmico envolvido nas respectivas áreas: escrita, aritmética e leitura. O TDE acessa o desempenho escolar utilizando questões equivalentes ao conteúdo curricular do 1º ao 7º ano do ensino fundamental, com graduação em cada ano escolar, sendo o aluno instruído a interromper o subteste na medida em que não conseguir mais responder as questões. É composto por três subtestes. O primeiro é de escrita, inclui 34 palavras que deverão ser escritas pelo examinando. Nesse subteste, as palavras são ditadas ao respondente, seguidas de frases organizadas em ordem crescente de dificuldade ortográfica. O segundo é de aritmética, composto de 38 itens

subdivididos em cálculos mentais (adição e subtração) respondidos oralmente e outra parte escrita abordando as operações fundamentais e cálculos matemáticos. Os itens desse subtteste são apresentados em ordem crescente de dificuldade. O terceiro subtteste é o de leitura, composto por um conjunto de 70 palavras com níveis variáveis, iniciando por padrões simples, com duas sílabas (pato, mato, vela, fita), ampliando para padrões mais complexos de trissílabos, dígrafos, sílabas dobradas, travadas, entre outros (rescindido, coalhada, excepcional, perseverança).

Os escores brutos dos subttestes e do escore total são convertidos por meio de uma tabela que indica classificação superior, média e inferior em relação às normas do teste para cada ano escolar. No subtteste de escrita é classificado como inferior o respondente que obtiver escore igual ou abaixo de 26 pontos, como médio o que obtiver escores entre 27 e 31 pontos, e como superior aquele que alcançar um escore superior a 32 pontos. No subtteste aritmética, o desempenho do aluno pode ser classificado como inferior se obtiver escore igual ou abaixo de 18 pontos, como médio se obtiver um escore entre 19 e 23 pontos, e como superior se obtiver um escore igual ou superior a 24 pontos. No subtteste leitura, a classificação inferior é determinada para o aluno que obtiver escore igual ou abaixo de 18 pontos, médio para o aluno com escore entre 19 e 51 pontos e superior para o aluno que obtiver escore bruto acima de 52 pontos.

A aplicação do teste se dá de forma individual. Os coeficientes alfa de fidedignidade obtidos para o TDE são: 0,94 para o subtteste de escrita; 0,93 para o subtteste de aritmética e 0,93 para o subtteste de leitura. Para investigar a fidedignidade do teste foram utilizadas as análises de correlação para a amostra brasileira, propostas por De Lima e Noronha (2005), com índices que variaram entre 0,31 a 0,86 no teste total.

Escala de Avaliação da Motivação para Aprender de Alunos do Ensino Fundamental – EMA (Neves & Boruchovitch, 2007). Possibilita acessar a motivação intrínseca e extrínseca de alunos com relação à aprendizagem. É uma escala brasileira validada para alunos do ensino fundamental. Composta por 31 itens que investigam a vontade (motivação) dos alunos em estudar e aprender e suas alegações de motivos para se dedicarem, ou não, aos estudos. A EMA é uma escala de frequência de 3-pontos: sempre, às vezes e nunca. Os dois fatores avaliados por esta escala são: motivação intrínseca – MI (fator 1) e motivação extrínseca – ME (fator 2). A pontuação do aluno na escala indica sua orientação motivacional, sendo que o grau máximo para MI é de 51 pontos e da ME é de 42 pontos.

Dezessete itens compõem o fator 1 - motivação intrínseca (Exemplos: Eu estudo mesmo sem meus pais pedirem; Eu gosto de estudar assuntos difíceis; Eu gosto de estudar; Eu fico interessado quando a professora começa uma lição nova). O fator 2 - motivação extrínseca - é composto por quatorze itens (Exemplos: Eu só estudo para agradar meus pais; Eu só estudo para não me sair mal na escola; Eu estudo porque meus pais prometem me dar presentes se as minhas notas forem boas). Com relação à precisão, a escala possui um índice satisfatório de fidedignidade, com coeficiente alfa de Cronbach de 0,86 para o fator 1 e de 0,80 para o fator 2.

Indicadores de Sucesso Parental – PSI (Strom & Strom, 1998). O objetivo deste inventário é identificar as qualidades e comportamentos favoráveis dos pais no processo de educação dos filhos. Possui duas versões, sendo a primeira dedicada a acessar a percepção de pré-adolescentes e adolescentes e a segunda para acessar a percepção dos pais. As seis subescalas do PSI permitem comparar e traçar o perfil de atitudes e comportamentos parentais nos fatores: comunicação, uso do tempo, ensino,

frustração, satisfação, necessidades de informação. Cada fator reúne dez itens e está presente nas duas versões:

1. Comunicação – analisa como os pais orientam, ouvem os filhos e aprendem com eles. São exemplos de itens deste fator: “Meu pai, mãe ou responsável vê o lado positivo das situações”; “Meu pai, mãe ou responsável conversa comigo sobre os programas de televisão que assistimos juntos”; “Converso sobre namoro com o meu (minha) filho (a)”; “Aceito as críticas vindas do meu (minha) filho (a)”.

2. Uso do tempo – examina como o tempo é administrado, organizado e decidido pela família. Alguns itens deste fator são os seguintes: “Meu pai, mãe ou responsável tem dificuldade em conseguir tempo para participar de minhas atividades escolares”; “Sou paciente com meu (minha) filho (a)”; “Permito que meu (minha) filho (a) tome decisões sobre o uso de seu tempo”.

3. Ensino – acessa informação sobre a extensão e o envolvimento dos pais no ensino e na orientação aos filhos. Essa subcategoria contém questões como: “Meu pai, mãe ou responsável me ensina a lidar com o estresse”; “Meu pai, mãe ou responsável me ensina a usar a imaginação e ser criativo”; “Ensino meu (minha) filho (a) a tratar as pessoas de ambos os sexos igualmente”.

4. Frustração – lista os comportamentos dos filhos que causam frustração nos pais e são manifestos por meio de questões como: “Meu pai, mãe ou responsável fica frustrado (a) com meus hábitos de estudo”; “Aceito a influência dos amigos de meu (minha) filho (a)”; “Aceito o estilo de roupa, filmes e músicas preferidas pelo (a) meu (minha) filho (a)”.

5. Satisfação – evidencia o grau de satisfação dos pais em relação aos comportamentos e atitudes dos filhos por meio de itens, como: “Meu pai, mãe ou responsável fica satisfeito com a maneira como eu me relaciono com os outros

membros da família”; “Gosto do sentimento de autoconfiança de meu (minha) filho (a)” e “Gosto do jeito como meu (minha) filho (a) me trata”.

6. Necessidade de informação – trata de assuntos ou temas que os pais necessitam saber para ajudar os filhos. São exemplos de itens desta subescala: “Meu pai, mãe ou responsável precisa de mais informações de como me ajudar a lidar com conflitos”; “Sei como ajudar meu (minha) filho (a) a lidar com questões sobre sexo” e “Sei como ajudar meu (minha) filho (a) a escolher uma profissão”.

Esse inventário foi utilizado com amostras de minorias étnicas, de superdotados, de imigrantes e de pais de crianças com deficiência mental, tendo demonstrado sua aplicabilidade a variadas culturas e sua eficiência em prover informações que ajudam na interação entre a família e a escola (Strom & Strom, 1998). O inventário foi traduzido por Chagas (2003) e utilizado em seu estudo sobre as características familiares relacionadas ao desenvolvimento de comportamentos de superdotação em alunos de nível socioeconômico desfavorecido. Outro estudo dessa pesquisadora, utilizando o inventário, examinou as características pessoais e familiares de superdotados adolescentes (Chagas, 2008).

O instrumento se mostrou adequado aos objetivos desta pesquisa, além de possuir procedimentos de simples aplicação e reduzido custo para o respondente, em termos de esforços e de tempo requeridos. Trata-se, portanto, de um questionário do tipo *likert* com 4-pontos de ancoragem que varia de “sempre a nunca”, na versão dos filhos e de “concordo totalmente a discordo totalmente” na versão dos pais. O nível de consistência interna geral do instrumento varia entre 0,88 a 0,96 e o índice para cada subescala varia entre 0,67 e 0,93 (Strom & Strom, 1998).

Lista de Habilidades, Interesses, Preferências, Características e Estilos de Aprendizagem – LHIPCEA (Chagas, 2008). A LHIPCEA é composta por cinco categorias que permitem descrever os indivíduos em suas múltiplas dimensões: habilidades; preferências, interesses e aspectos motivacionais; características pessoais; relações interpessoais e acadêmicas; e estilos de aprendizagem. Essa lista foi elaborada a partir de outros instrumentos de investigação da área de inteligência e superdotação com argumentação teórica fundamentada na Teoria das Inteligências Múltiplas (Gardner, 1995), na Teoria Dabrowski (Fleith, 2007; Fortes-Lustosa, 2007), e na concepção de superdotação proposta por Renzulli (Renzulli & Reis, 1997).

O desenho dessa lista foi inspirado na Escala para Avaliação das Características Comportamentais de Alunos com Habilidades Superiores (Renzulli & cols., 2000) que visa avaliar as características de estudantes com desempenho superior, propondo a análise de 38 itens agrupados em quatro fatores que devem ser avaliados no processo de caracterização e identificação do indivíduo superdotado. As áreas contempladas pela escala e a quantidade de itens, são respectivamente: aprendizagem (11), motivação (11), criatividade (9) e liderança (7). Os itens foram estudados por muitos especialistas em educação de superdotados com o objetivo de examinar a relação entre definições conceituais e operacionais e verificar a força dos itens da escala (Renzulli & cols., 2000). Por meio da análise fatorial, a estrutura dos fatores da escala foi aperfeiçoada e somente os itens com carga acima de 0,30 permaneceram na versão revisada. O coeficiente de fidedignidade alfa obtido para as subescalas aprendizagem, criatividade, motivação e liderança foram respectivamente 0,91; 0,84; 0,90; 0,87. O índice de fidedignidade para o instrumento todo foi 0,97. Esse coeficiente indica uma forte consistência interna do instrumento.

Outro instrumento que subsidiou a elaboração da LHIPCEA foi o Inventário de Estilos de Aprendizagem (Renzulli & Smith, 1978, 2001) que tem como objetivo acessar o modo de aprender dos estudantes, em situações de aprendizagem. O instrumento possui um total de 65 itens que abrange situações relacionadas aos seguintes estilos de aprendizagem: projetos, estudo independente, memorização/recitação, discussão, leitura, instrução programada, simulações, ensino pelo colega e jogos de aprendizagem. É solicitado ao aluno que avalie cada item e a extensão em que aprecia determinada tarefa em dada situação. Renzulli e Smith (1978) apresentam evidências de validade de conteúdo e de construto da escala. Os índices de fidedignidade variaram de 0,52 a 0,77.

A opção pelo uso da LHIPCEA se deu em função da mesma sintetizar vários aspectos importantes nas investigações a que se propõe este estudo. Devido às diversas variáveis, avaliou-se que seria adequado utilizar um único instrumento, com amplitude para alcançar grande quantidade de características expressivas de superdotação.

A viabilidade dessa lista foi verificada, também, pela organização efetivada para a análise das habilidades conforme os tipos de inteligência definidas por Gardner (1995). De acordo com esse estudioso, a inteligência pode ser verificada como uma ou mais habilidades que levam o indivíduo à resolução de problemas ou a formulação de produtos em função de seu ambiente e de sua cultura. Sua teoria, intitulada Teoria das Inteligências Múltiplas, propõe que o ser humano é dotado de oito inteligências distintas, autônomas, que interagem entre si, mas que podem existir em diferentes níveis. O indivíduo altamente capaz poderá exibir uma ou mais inteligências e não necessariamente todas elas. As oito inteligências são: (a) linguística (habilidades envolvidas na leitura e na escrita), (b) musical (habilidades inerentes a atividades de tocar um instrumento, cantar, compor, dirigir uma orquestra), (c) lógico-matemática

(habilidade de raciocínio, computação numérica, resolução de problemas, pensamento científico), (d) espacial (habilidade de representar e manipular configurações espaciais), (e) corporal cinestésica (habilidade de usar o corpo inteiro ou parte dele em desempenho de tarefas), (f) interpessoal (habilidade de compreender outras pessoas e contextos sociais), (g) intrapessoal (capacidade de compreender a si mesmo, tanto sentimentos e emoções, quanto estilos cognitivos e inteligência) e (h) naturalista (habilidade de perceber padrões complexos no ambiente natural).

Na LHIPCEA, a primeira categoria – habilidades – foi disposta de acordo com os tipos de inteligência: linguística (23 itens), lógico-matemática (21 itens), visoespacial (18 itens), cinestésica subdividida em corporal (13 itens) e mecânica (18 itens), interpessoal (17 itens), intrapessoal (11 itens) e naturalista (18 itens). Os itens dessas oito subescalas são assinalados em uma escala de quatro pontos: faço bem, faria bem se soubesse, não faço bem e não faço.

A segunda categoria da LHIPCEA agrega itens relacionados à lista de preferências, interesses e aspectos motivacionais. A terceira categoria abarca itens relacionados às características pessoais. Essas categorias são compostas por 47 e 37 itens respectivamente que deverão ser assinalados quanto à sua ocorrência: sim, não e às vezes. São exemplos de itens nessa categoria as seguintes afirmativas: gosto de correr riscos, gosto de ser independente, valorizo a fantasia e a imaginação. A quarta categoria, relações interpessoais e acadêmicas e a quinta, estilos de aprendizagem, possuem respectivamente 19 e 27 itens e devem ser assinaladas com relação à ocorrência ou não de cada item. Compõem o conjunto de itens da quarta categoria proposições como: sou aceito e integrado em minha família, tenho muitos amigos, tive ou tenho um professor que me influenciou de forma positiva, costumo tirar boas notas na escola. No que diz respeito ao estilo de aprendizagem, o respondente declara que tipos de atividades ele

utiliza para aprender melhor, por exemplo: lendo, observando como se faz, trabalhando em grupo, trabalhando sozinho, respondendo a perguntas.

Procedimentos

O projeto de pesquisa foi qualificado no Instituto de Psicologia em agosto de 2009 e encaminhado à apreciação da SEDF com vistas à autorização para efetivação dos procedimentos de pesquisa em suas escolas. Diante de parecer positivo à realização do estudo por essa instituição, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade de Brasília, em dezembro de 2009. Após aprovação neste Comitê em fevereiro de 2010 foram adotadas as providências no sentido de organizar o andamento dos trabalhos e início da coleta de dados.

O recrutamento da amostra ocorreu em salas de recursos do AEE-AH/SD vinculadas às Diretorias Regionais de Ensino (DRE) de três Regiões Administrativas, conforme autorização expressa da SEDF, que se pautou na diversidade e diferenças socioeconômicas da clientela atendida nessas cidades. A coleta de dados foi realizada no período de março a novembro de 2010. Inicialmente foi realizado contato com as escolas onde funcionam as salas de recursos e entregue carta de autorização da SEDF. Em seguida foi encaminhado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) solicitando aos pais autorização para participação de seus filhos na pesquisa e convidando-os a oferecer informações sobre a trajetória escolar e o desenvolvimento dos filhos, e sobre as atitudes parentais adotadas em relação ao filho participante da pesquisa.

Primeiramente, os pais que responderam ao convite e assinaram o TCLE foram convidados a participar de uma reunião coordenada pelas itinerantes e psicólogas do

AEE-AH/SD. As reuniões aconteceram nas Diretorias Regionais de Ensino das Regiões Administrativas A, B e C nas respectivas salas de recursos e contou com a presença de gestores regionais, professores e pais. A reunião foi conduzida pela pesquisadora com o objetivo de apresentar todo o contexto da pesquisa, por meio de uma palestra. Ao término da palestra foi solicitado aos pais o preenchimento do inventário sobre Indicadores de Sucesso Parental – PSI versão para pais (Strom & Strom, 1998).

Em seguida, realizaram-se as visitas à escola regular dos alunos para proceder à análise documental, com o objetivo de levantar os dados demográficos. Nesse momento, foram verificados os indicadores de desempenho, constantes no histórico escolar do aluno, relativos aos últimos dois semestres anteriores à pesquisa e iniciado o preenchimento do Protocolo de Investigação da Performance Acadêmica de Alunos Superdotados, a fim de capturar informações sobre o aluno, sua trajetória escolar e demais elementos pertinentes ao desempenho e rendimento acadêmico. Nessa etapa, os professores do ensino regular foram contatados e informados sobre as atividades da pesquisa e solicitados a assinarem o TCLE, bem como a agendarem um horário futuro para responderem às questões do Protocolo.

Todos os alunos do AEE-AH/SD frequentes nas salas de recursos que se voluntariaram e obedeceram aos critérios de inclusão na amostra foram avaliados. As sessões de aplicação dos instrumentos com os alunos ocorreram em horário de atendimento nas salas de recursos, uma vez por semana. Algumas sessões foram realizadas em ambiente mais reservado devido à dispersão que os estímulos naturais da sala provocavam em alguns alunos. Foram realizadas cinco sessões individuais com cada aluno para o preenchimento dos instrumentos de pesquisa. Na primeira sessão, após *rapport*, era solicitado ao aluno que respondesse os seguintes instrumentos: Matrizes Progressivas Coloridas Raven Escala Especial (Raven, 1992) e Teste de

Desempenho Escolar- TDE (Stein, 1994). Na segunda sessão foram aplicadas a versão verbal do Teste Torrance de Pensamento Criativo (Torrance, 1990) e a Escala de Avaliação da Motivação para Aprender de Alunos do Ensino Fundamental – EMA (Neves & Boruchovitch, 2007). Na terceira foi aplicada a Lista de Habilidades, Interesses, Preferências, Características e Estilos de Aprendizagem – LHIPCEA (Chagas, 2008). Na quarta sessão foi preenchida a versão para filhos do inventário Indicadores de Sucesso Parental – PSI (Strom & Strom, 1998) e em seguida a Escala de Autopercepção para Crianças e Jovens (Harter, 1985). E na quinta sessão foi aplicada a versão figurativa do Teste Torrance de Pensamento Criativo (Torrance, 1990).

As sessões tiveram duração de aproximadamente três horas, com intervalos de 15 minutos a cada hora. Eventualmente foi realizada uma sessão extra, de acordo com a necessidade do aluno, controlando-se o limite de tempo de cada instrumento. Beneficiaram desse procedimento as crianças mais jovens entre 5 e 7 anos e alunos com dupla excepcionalidade SD/TDAH. Alguns alunos tiveram dificuldades em finalizar os instrumentos LHIPCEA e PSI, o que levou à alta incidência de itens não respondidos (*missing*), conforme descrito no capítulo de resultados. A abstenção no preenchimento desses instrumentos é significativa e será debatida no capítulo de discussão.

A partir dos dados obtidos por meio dos instrumentos, das observações indiretas durante as sessões e baseado no levantamento dos dados demográficos foram realizadas, pela pesquisadora, as avaliações de todos os participantes, com o objetivo de verificar a concordância entre a avaliação oficial apresentada pela SEDF e a conduzida neste estudo.

Para realizar a avaliação da pesquisa, foi utilizada a concepção do Modelo dos Três Anéis de Renzulli (1986) na classificação do aluno superdotado. Para a variável habilidade intelectual geral foi adotado a classificação acima da média, para a qual foi

considerado como limite inferior o percentil 95 obtido no teste Matrizes Progressivas Coloridas Raven Escala Especial (Raven, 1992). Na variável criatividade o critério acima da média teve como ponto de corte as médias dos índices de criatividade obtidos por meio do Teste Torrance de Pensamento Criativo, de acordo com a padronização de Wechsler (2002), (nos testes verbais médias de 91,32 para o gênero feminino e 66,38 para o gênero masculino e nos testes figurativos, médias de 77,93 para o gênero feminino e 56,30 para o gênero masculino). O padrão de corte para essa variável foi bastante alto para se garantir o efeito da criatividade na identificação dos superdotados. Outra variável investigada foi motivação para aprender, tanto intrínseca quanto extrínseca, mensuradas por meio do instrumento EMA (Neves & Boruchovitch, 2007). Para essa variável foi estabelecido como critério acima da média o escore de 26 e 23 pontos, respectivamente para motivação intrínseca e extrínseca.

Na medida em que os instrumentos eram aplicados, os mesmos eram avaliados e os resultados lançados no banco de dados e no Protocolo de Investigação da Performance Acadêmica de Alunos Superdotados. Vale ressaltar que o protocolo foi preenchido utilizando a combinação de informações contidas na análise documental, nos resultados dos testes realizados e nos subsídios obtidos junto aos pais, professores e alunos. Com esses registros organizados consolidaram-se os dados relacionados às quatro dimensões estabelecidas para a condição *underachievement*. Para designação dos participantes aos grupos comparativos foi descartada a avaliação oficial e considerada a avaliação realizada pela pesquisadora. Portanto, para ser considerado *underachiever* neste estudo, o aluno atendeu a pelo menos três das quatro dimensões de aprendizagem inspiradas em Reis e McCoach (2000), a saber: exibir alto potencial cognitivo em testes padronizados; demonstrar baixa performance acadêmica, ou seja, desempenho incompatível com o potencial revelado; apresentar rendimento acadêmico inferior ou ter

enfrentado obstáculos ou dificuldades no transcurso de seu desenvolvimento escolar; e ser descrito por seus professores e mentores como superdotado com baixo desempenho ou baixa performance acadêmica.

Nesse sentido, para dar maior sustentação ao objeto investigado e fidedignidade à constituição da condição *underachievement*, para cada participante, foi estabelecida a verificação, um a um, dos protocolos, pelos professores da sala de recursos, pela pesquisadora e contou-se também com a análise de neutralidade de um juiz externo, para determinar os grupos comparativos. O psicólogo que exerceu a função de juiz reúne qualidades por se tratar de um profissional experiente em avaliações de alunos superdotados. Com a definição de quais eram os alunos considerados *underachievers*, nova consulta foi realizada aos professores das salas de recursos. Foram mantidos no grupo de superdotados *underachievers* somente os alunos cuja avaliação da pesquisa foi coincidente com a avaliação dos professores e do juiz externo.

Análise de Dados

Para responder à questão de pesquisa 1, 2 e 3 foi realizada uma análise descritiva, baseada nos dados colimados no Protocolo de Investigação da Performance Acadêmica de Alunos Superdotados. Análise multivariada de variância (MANOVA) foi empregada para responder as questões de pesquisa 4 e 5. As análises foram realizadas com auxílio do *PASW Statistics*, denominação recente do Programa SPSS (*Statistic Package for Social Science*) em versão 17.0 (Dancey & Reidy, 2006; SPSS, 2009; Wagner, Mota & Dorneles, 2004). Foi efetuada uma análise preliminar a fim de examinar os requisitos necessários para a realização de análise de variância, como ausência de escores extremos (*outliers*), distribuição normal, homogeneidade de variância e linearidade dos dados.

CAPÍTULO V

RESULTADOS

Este capítulo apresenta os resultados do estudo com alunos superdotados e superdotados *underachievers*. Inicialmente é realizada uma descrição ampla da amostra a fim de responder as questões de pesquisa 1, 2 e 3. Em seguida, são respondidas as questões 4 e 5 relativas ao estudo comparativo entre os dois grupos de alunos.

Questão de pesquisa 1: Qual a prevalência de alunos superdotados *underachievers* entre alunos superdotados que frequentam um programa de atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação?

Foram avaliados todos os alunos que se voluntariaram e corresponderam aos critérios de inclusão na amostra, no total de 112 alunos que frequentavam as salas de recursos do programa de atendimento às altas habilidades/superdotação. Desses, 16 (14,29%) alunos tiveram seus dados excluídos da análise, 4 alunos por não possuírem avaliação conclusiva de superdotação de acordo com os registros das salas de recursos, 4 por não terem sido analisados por seus professores da sala de recursos, 1 por não ter sido avaliado por seus professores da escola regular e 7 alunos por não terem atingido o ponto de corte estabelecido nas avaliações da pesquisa.

O índice de concordância diagnóstica entre os resultados obtidos pelas avaliações realizadas neste estudo e a avaliação oficial apresentada pela SEDF em relação à indicação para as altas habilidades/superdotação foi de 85,71%. A amostra final foi composta por 96 alunos superdotados, sendo 43 (44,2%) avaliados como superdotados *underachievers*, conforme definição de *underachievement* adotada no

estudo. Portanto, há prevalência de superdotados *underachievers* entre alunos superdotados na razão aproximada de 2:1(96:43).

Questão de Pesquisa 2: Qual o perfil demográfico dos alunos superdotados e superdotados *underachievers* que frequentam um programa de atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação?

O perfil dos alunos superdotados e superdotados *underachievers* foi delineado a partir da análise documental (características, frequências e porcentagens são apresentadas na Tabela 3). Com relação ao gênero, do total de 96 alunos participantes, 72 (75%) eram do gênero masculino. Essa prevalência em favor dos homens foi mantida tanto entre os superdotados (37,5%), quanto entre superdotados *underachievers* (37,5%).

Quanto à posição do indivíduo na família, conforme a ordem de nascimento, foi observada maior incidência de filhos primogênitos entre SD ($n=32$; 33,3%) e Uach ($n=28$; 29,2%). Considerou-se primogênito o primeiro filho, tendo como referência a genitora. Para efeito dessa análise, os participantes que se declararam filhos únicos foram acomodados no quantitativo dos participantes primogênitos.

Em relação à fase de desenvolvimento, 52 (54,1%) eram crianças e 44 (45,9%) eram pré-adolescentes. Foram consideradas crianças, alunos com idades entre 5 e 9 anos e pré-adolescentes os alunos com idades entre 10 e 11 anos e 9 meses. Verificou-se maior número de crianças tanto entre os SD, quanto entre os Uach, sendo que o maior número de pré-adolescentes (28,1%) foi apurado entre os superdotados.

Para analisar a situação na série/ano, o parâmetro utilizado foi a idade cronológica em relação à série/ano cursada pelo aluno. Considerou-se uma situação

normal a idade cronológica compatível com a série/ano; situação atrasada, o aluno que apresentou defasagem idade/série de até dois anos de idade em relação à série/ano em curso; e situação adiantada, aluno com idade inferior à expectativa para a série/ano cursada. Considerando a situação na série/ano, 83 (86,5%) estavam em situação normal, 11 (11,5%) estavam adiantados e 2 (2,0%) atrasados. Verificou-se que a situação adiantada prevalece em maior número entre superdotados (10,4%). Em contrapartida, a defasagem idade/série foi verificada apenas entre os *underachievers*, em 2% da amostra total.

Quanto ao tipo de escola, 60 (62,4%) alunos são de escolas públicas e 36 (37,6%) são oriundos de escolas particulares. Entre os superdotados, a maioria frequenta ensino regular em escola particular (56,6%). Já entre os *underachievers* é maior o número de alunos que frequenta escola pública (86,0%). Quanto à escolaridade, 57 (59,5%) são alunos de séries iniciais do ensino fundamental e 39 (40,5%) de séries finais.

Em relação ao desempenho acadêmico informado pela escola regular, 44 (45,8%) alunos foram avaliados no nível superior, 43 (44,8%) alunos no médio e 9 (9,4%) no inferior. Nessa variável os superdotados foram mais bem avaliados pela escola, apresentando desempenho superior em 39,6% do total de casos e nenhuma avaliação de desempenho inferior. O desempenho acadêmico dos *underachievers*, em sua maioria, foi apontado pelas escolas como médio, representando 29,2% da amostra. Além disso, 9 (9,4%) foram considerados com desempenho acadêmico inferior.

Quanto às salas de recursos, 27 (28,2%) alunos superdotados frequentavam a sala A, 16 (16,6%) a sala B e 10 (10,4%) a do C. Os *underachievers* concentraram-se em maior número na sala de B ($n=24$; 25,0%), seguida pela sala de A ($n=15$; 15,7%) e a do C ($n=4$; 4,1%).

Considerando a área de atendimento na sala de recursos, 73 (76,1%) eram da área acadêmica e 23 (23,9%) de ambas as áreas, ou seja, o aluno frequentava atividades na área acadêmica (Ciências ou Língua Portuguesa) e área artística (Artes Plásticas). Do total da área acadêmica, 40 (41,7%) eram superdotados e 33 (34,4%) *underachievers*. E de ambas as áreas, 13 (13,5%) eram SD e 10 (10,4%) Uach.

Foi verificada a existência da condição de dupla excepcionalidade em 13,5% da amostra estudada, sendo 2 (2,0%) SD e 11 (11,5%) Uach. Entre os superdotados, 2 alunos apresentavam dupla excepcionalidade, sendo um deles com diagnóstico de Síndrome de Asperger e o outro aluno com diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH). Entre os *underachievers*, 11 alunos foram considerados duplamente excepcionais por possuírem diagnóstico médico e exibirem comorbidade com TDAH.

Quanto ao medicamento metilfenidato, usado em manejo de quadros de TDAH, 17 (17, 6%) participantes faziam uso dessa substância, sendo que 4 (4,1%) dos alunos medicados eram superdotados e 13 (13,5%) eram *underachievers*. Essas frequências revelaram que dos 17 participantes que utilizavam o metilfenidato apenas 12 possuíam diagnóstico para TDAH. Portanto, cinco alunos que não tinham esse diagnóstico eram medicados.

Tabela 3

Perfil Demográfico dos Participantes Superdotados e Superdotados Underachievers

(N=96)

| | | SD | | Uach | | Total | |
|--|-----------------|----|------|------|------|-------|-------|
| | | n | % | n | % | n | % |
| Posição de nascimento do indivíduo na família | Primogênito | 32 | 33,3 | 28 | 29,2 | 60 | 62,5 |
| | Filho do meio | 10 | 10,4 | 6 | 6,3 | 16 | 16,7 |
| | Caçula | 11 | 11,5 | 9 | 9,3 | 20 | 20,8 |
| | Total | 53 | 55,2 | 43 | 44,8 | 96 | 100,0 |
| Gênero | Masculino | 36 | 37,5 | 36 | 37,5 | 72 | 75,0 |
| | Feminino | 17 | 17,7 | 7 | 7,3 | 24 | 25,0 |
| | Total | 53 | 55,2 | 43 | 44,8 | 96 | 100,0 |
| Fase de desenvolvimento | Criança | 26 | 27,0 | 26 | 27,0 | 52 | 54,0 |
| | Pré-adolescente | 27 | 28,2 | 17 | 17,8 | 44 | 46,0 |
| | Total | 53 | 55,2 | 43 | 44,8 | 96 | 100,0 |
| Situação na série | Normal | 43 | 44,8 | 40 | 41,7 | 83 | 86,5 |
| | Adiantado | 10 | 10,4 | 1 | 1,1 | 11 | 11,5 |
| | Atrasado | 0 | 0,0 | 2 | 2,0 | 2 | 2,0 |
| | Total | 53 | 55,2 | 43 | 44,8 | 96 | 100,0 |
| Dupla excepcionalidade | Sim | 2 | 2,0 | 11 | 11,5 | 13 | 13,5 |
| | Não | 51 | 53,2 | 32 | 33,3 | 83 | 86,5 |
| | Total | 53 | 55,2 | 43 | 44,8 | 96 | 100,0 |
| Uso de medicamento Metilfenidato | Sim | 4 | 4,1 | 13 | 13,5 | 17 | 17,6 |
| | Não | 49 | 51,1 | 30 | 31,3 | 79 | 82,4 |
| | Total | 53 | 55,2 | 43 | 44,8 | 96 | 100,0 |
| Tipo de Escola | Pública | 23 | 23,9 | 37 | 38,5 | 60 | 62,4 |
| | Particular | 30 | 31,3 | 6 | 6,3 | 36 | 37,6 |
| | Total | 53 | 55,2 | 43 | 44,8 | 96 | 100,0 |
| Sala de Recurso | B | 16 | 16,6 | 24 | 25,0 | 40 | 41,6 |
| | C | 10 | 10,4 | 4 | 4,1 | 14 | 14,5 |
| | A | 27 | 28,2 | 15 | 15,7 | 42 | 43,9 |
| | Total | 53 | 55,2 | 43 | 44,8 | 96 | 100,0 |
| Escolaridade | Fundamental I | 30 | 31,3 | 27 | 28,2 | 57 | 59,5 |
| | Fundamental II | 23 | 23,9 | 16 | 16,6 | 39 | 40,5 |
| | Total | 53 | 55,2 | 43 | 44,8 | 96 | 100,0 |
| Desempenho Acadêmico Informado pela Escola Regular | Superior | 38 | 39,6 | 6 | 6,2 | 44 | 45,8 |
| | Médio | 15 | 15,6 | 28 | 29,2 | 43 | 44,8 |
| | Inferior | 00 | 0,0 | 9 | 9,4 | 9 | 9,4 |
| | Total | 53 | 55,2 | 43 | 44,8 | 96 | 100,0 |

Questão de Pesquisa 3: Quais são as habilidades, as preferências, os interesses, os aspectos motivacionais, características pessoais, relações interpessoais e acadêmicas e os estilos de aprendizagem de alunos superdotados e superdotados *underachievers*?

Habilidades

Os participantes, em geral, informaram apresentar de modo mais expressivo as habilidades intrapessoal (63,1%), interpessoal (58,4%) e naturalística (55,8%), sendo a habilidade musical a menos mencionada pelos participantes (37,0%), conforme apresentado na Tabela 4.

Tabela 4

Percepção Geral dos Participantes Quanto às suas Habilidades (N=96)

| Habilidades | Faço Bem % | Faria Bem se Soubesse % | Não Faço Bem % | Não Faço Bem % |
|----------------------|---------------|-------------------------------|----------------------|----------------------|
| Intrapessoal | 63,1 | 18,3 | 11,2 | 7,4 |
| Interpessoal | 58,4 | 19,8 | 10,6 | 11,2 |
| Naturalística | 55,8 | 17,0 | 9,4 | 17,8 |
| Lógico-Matemática | 54,0 | 21,4 | 9,5 | 15,1 |
| Linguística-Verbal | 52,3 | 16,4 | 14,5 | 16,8 |
| Viso-Espacial | 51,6 | 19,3 | 9,4 | 19,7 |
| Corporal-Cinestésica | 47,8 | 20,1 | 13,2 | 18,9 |
| Mecânica-Construção | 44,6 | 28,0 | 9,4 | 18,0 |
| Musical | 37,0 | 17,8 | 10,7 | 34,5 |

Nota. As porcentagens se referem à frequência de itens respondidos em cada categoria.

Quando analisados separadamente, os superdotados e os *underachievers* guardam diferenças quanto às percepções de suas habilidades em relação aos quatro

itens da escala: faço bem, faria bem se soubesse, não faço bem e não faço. Os superdotados apontaram melhor desempenho em atividades que envolvem habilidades intrapessoal (66,0%), interpessoal (58,0%), viso-espacial (55,3%) e linguística-verbal (54,6%). Os *underachievers* assinalaram maior habilidade também nas áreas intrapessoal (60,0%) e interpessoal (58,0%), mas, diferem quanto à percepção na área naturalística (56,9%) e lógico-matemática (53,3%). Essas diferenças foram descritas nas Tabelas 5 e 6.

Tabela 5

Percepção dos Alunos Superdotados quanto às suas Habilidades (n=53)

| Habilidades | Faço Bem % | Faria Bem se Soubesse % | Não Faço Bem % | Não Faço % |
|----------------------|---------------|-------------------------------|----------------------|------------------|
| Intrapessoal | 66,0 | 16,8 | 11,3 | 5,9 |
| Interpessoal | 58,0 | 18,3 | 10,2 | 13,5 |
| Viso-Espacial | 55,3 | 23,2 | 7,5 | 14,0 |
| Linguística-Verbal | 54,6 | 17,9 | 14,9 | 12,6 |
| Lógico-Matemática | 58,3 | 23,0 | 9,3 | 14,4 |
| Naturalística | 52,2 | 18,2 | 8,9 | 20,7 |
| Corporal-Cinestésica | 47,0 | 22,5 | 13,9 | 16,6 |
| Mecânica-Construção | 44,7 | 28,2 | 8,6 | 18,5 |
| Musical | 36,1 | 21,6 | 14,4 | 27,9 |

Nota. As porcentagens se referem à frequência de itens respondidos em cada categoria.

Tabela 6

Percepção dos Alunos Underachievers Quanto às suas Habilidades (n=43)

| Habilidades | Faço Bem % | Faria Bem se Soubesse % | Não Faço Bem % | Não Faço % |
|----------------------|---------------|----------------------------|-------------------|---------------|
| Intrapessoal | 60,0 | 19,8 | 11,2 | 9,0 |
| Interpessoal | 58,0 | 20,8 | 10,9 | 10,3 |
| Naturalística | 56,9 | 14,6 | 9,4 | 19,1 |
| Lógico-Matemática | 53,3 | 19,0 | 10,8 | 16,9 |
| Linguística-Verbal | 49,1 | 14,7 | 13,7 | 22,5 |
| Corporal-Cinestésica | 48,4 | 16,7 | 13,5 | 21,4 |
| Mecânica-Construção | 48,3 | 21,8 | 10,9 | 19,0 |
| Viso-Espacial | 47,7 | 15,0 | 11,3 | 26,0 |
| Musical | 33,9 | 11,6 | 13,0 | 41,5 |

Nota. As porcentagens se referem à frequência de itens respondidos em cada categoria.

Características Pessoais

O conjunto de características pessoais foi apontado por apenas 76% dos participantes ($n=73$), os demais não responderam os itens referentes a essa subescala do instrumento. De modo geral, os participantes se perceberam como criativos (84,5%), com senso de humor apurado (84,1%), curiosos (81,2%) e intensos na realização de tarefas das quais gostam (81,2%). Por outro lado, as características menos apontadas estão relacionadas à sensibilidade aos estímulos sensoriais táteis (29,6%) e à sensibilidade emocional e choro fácil (29,6%). O comportamento indeciso também foi assinalado como uma característica pessoal de baixa incidência entre os participantes (28,2%).

As características mais expressivas na percepção de superdotados e de *underachievers* foram coincidentes em muitos aspectos, com frequências similares, em torno de apenas nove pontos percentuais de diferenças nos itens. Na percepção dos

alunos SD incidiram a criatividade (89,2%), o senso de humor (86,1%), a curiosidade (83,3%) e intensidade na realização de tarefas (80,6%). Por sua vez, os Uach assinalaram a intensidade na realização de tarefas (81,8%), o senso de humor (81,1%), a criatividade (79,4%) e a curiosidade (78,8%). No entanto, os Uach apresentaram autopercepção mais favorável que os superdotados nos seguintes aspectos: necessidade diária de sono, Uach (61,8%) e SD (43,2%); e comportamento extrovertido, Uach (64,7%) e SD (48,6%). Já os superdotados tiveram autopercepção mais favorável que os *underachievers* em diversos itens, por exemplo: comportamento organizado e disciplinado, SD (63,9%) e Uach (35,3%); e postura crítica, SD (52,8%) e Uach (30,3%). Por outro lado, os superdotados se consideraram mais tímidos, SD (52,8%) e Uach (20,6%). A diversidade de características e a heterogeneidade das frequências das mesmas podem ser visualizadas na Tabela 7.

Tabela 7

Autopercepção de Alunos Superdotados e Superdotados Underachievers quanto às Características Pessoais (n=73)

| Características Pessoais | Superdotado | | | <i>Underachiever</i> | | | Superdotado Geral | | |
|---|-------------|----------|---------------|----------------------|----------|---------------|-------------------|----------|---------------|
| | Sim % | Não % | Às Vezes % | Sim % | Não % | Às Vezes % | Sim % | Não % | Às Vezes % |
| 1. Tenho excelente memória | 56,8 | 8,1 | 35,1 | 61,8 | 2,9 | 35,3 | 59,2 | 5,6 | 35,2 |
| 2. Sou idealista | 70,3 | 5,4 | 24,3 | 58,8 | 11,8 | 29,4 | 64,8 | 8,5 | 26,8 |
| 3. Aprendo com facilidade sobre qualquer tópico ou tema | 59,5 | 5,4 | 35,1 | 61,8 | 5,9 | 32,4 | 60,6 | 5,6 | 33,8 |
| 4. Sou perfeccionista | 48,6 | 24,3 | 27,0 | 41,2 | 32,4 | 26,5 | 45,1 | 28,2 | 26,8 |
| 5. Sou exigente com os outros | 37,8 | 35,1 | 27,0 | 35,3 | 23,5 | 41,2 | 36,6 | 29,6 | 33,8 |
| 6. Sou criativo | 89,2 | 0,0 | 10,8 | 79,4 | 2,9 | 17,6 | 84,5 | 1,4 | 14,1 |
| 7. Gosto de chamar a atenção sobre mim | 29,7 | 37,8 | 32,4 | 35,3 | 35,3 | 29,4 | 32,4 | 36,6 | 31,0 |
| 8. Sinto grande empatia e compaixão pelos outros | 75,7 | 2,7 | 21,6 | 52,9 | 17,6 | 29,4 | 64,8 | 9,9 | 25,4 |
| 9. Sou indeciso | 27,0 | 32,4 | 40,5 | 29,4 | 29,4 | 41,2 | 28,2 | 31,0 | 40,8 |
| 10. Costumo tomar decisões rápidas | 45,9 | 10,8 | 43,2 | 42,4 | 24,2 | 33,3 | 44,3 | 17,1 | 38,6 |
| 11. Tenho interesse por muitas coisas ao mesmo tempo | 62,2 | 24,3 | 13,5 | 47,1 | 32,4 | 20,6 | 54,9 | 28,2 | 16,9 |
| 12. Quais? (total dos interesses assinalados) | 29,7 | 4,1 | 16,2 | 20,6 | 55,9 | 23,5 | 25,4 | 55,9 | 19,7 |
| 13. Sou sensível a certos tipos de toque | 32,4 | 54,1 | 13,5 | 26,5 | 47,1 | 26,5 | 29,6 | 50,7 | 19,7 |
| 14. Sou sensível a certos tipos de luz | 45,9 | 37,8 | 16,2 | 20,6 | 61,8 | 17,6 | 33,8 | 49,3 | 16,9 |
| 15. Sou sensível a certos tipos de cheiros | 45,9 | 43,2 | 10,8 | 29,4 | 47,1 | 23,5 | 38,0 | 45,1 | 16,9 |
| 16. Sou sensível a certos tipos de alimentos | 45,9 | 43,2 | 10,8 | 32,4 | 44,1 | 23,5 | 39,4 | 43,7 | 16,9 |

(tabela continua)

Tabela 7 (continuação)

| | | | | | | | | | |
|---|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 17. Gosto de dormir mais de 8 horas por dia | 43,2 | 37,8 | 18,9 | 61,8 | 23,5 | 14,7 | 52,1 | 31,0 | 16,9 |
| 18. Fico irritado facilmente | 48,6 | 27,0 | 24,3 | 29,4 | 50,0 | 20,6 | 39,4 | 38,0 | 22,5 |
| 19. Sou agitado e inquieto | 54,1 | 21,6 | 24,3 | 55,9 | 14,7 | 29,4 | 54,9 | 18,3 | 26,8 |
| 20. Choro e fico emocionado com facilidade | 35,1 | 35,1 | 29,7 | 23,5 | 44,1 | 32,4 | 29,6 | 39,4 | 31,0 |
| 21. Sou extrovertido | 48,6 | 25,7 | 25,7 | 64,7 | 17,6 | 17,6 | 56,5 | 21,7 | 21,7 |
| 22. Sou tímido | 52,8 | 25,0 | 22,2 | 20,6 | 52,9 | 26,5 | 37,1 | 38,6 | 24,3 |
| 23. Sou curioso | 83,3 | 2,8 | 13,9 | 78,8 | 6,1 | 15,2 | 81,2 | 4,3 | 14,5 |
| 24. Sou organizado e disciplinado | 63,9 | 8,3 | 27,8 | 35,3 | 23,5 | 41,2 | 50,0 | 17,7 | 34,5 |
| 25. Sou persistente | 72,2 | 2,8 | 25,0 | 70,6 | 11,8 | 17,6 | 71,4 | 7,1 | 21,4 |
| 26. Sou exigente comigo mesmo | 66,7 | 13,9 | 19,4 | 50,0 | 23,5 | 26,5 | 58,6 | 18,6 | 22,9 |
| 27. Tenho uma autoimagem positiva | 66,7 | 2,8 | 30,6 | 60,6 | 12,1 | 27,3 | 63,8 | 7,2 | 29,0 |
| 28. Tenho valores morais sólidos | 58,3 | 8,3 | 33,3 | 63,6 | 12,1 | 24,2 | 60,9 | 10,1 | 29,0 |
| 29. Sou ético em minhas ações | 65,7 | 2,9 | 31,4 | 54,5 | 12,1 | 33,3 | 60,3 | 7,4 | 32,4 |
| 30. Sou crítico | 52,8 | 30,6 | 16,7 | 30,3 | 30,3 | 39,4 | 42,1 | 30,4 | 27,5 |
| 31. Sou independente | 55,6 | 27,8 | 16,7 | 36,4 | 30,3 | 33,3 | 46,4 | 29,0 | 24,6 |
| 32. Tenho iniciativa | 72,2 | 11,1 | 16,7 | 66,7 | 9,1 | 24,2 | 69,6 | 10,1 | 20,3 |
| 33. Tenho senso de humor | 86,1 | 2,8 | 11,1 | 81,8 | 3,0 | 15,2 | 84,1 | 3,0 | 13,0 |
| 34. Sou sensível às injustiças | 69,4 | 11,1 | 19,4 | 45,5 | 21,2 | 33,3 | 58,0 | 15,9 | 26,1 |
| 35. Realizo as tarefas de que gosto com intensidade | 80,6 | 0,0 | 19,4 | 81,8 | 3,0 | 15,2 | 81,2 | 1,4 | 17,4 |
| 36. Sou conformista, aceito as coisas como elas são | 50,0 | 18,4 | 31,6 | 29,4 | 44,1 | 23,5 | 40,3 | 30,6 | 29,2 |

Preferências, Interesses e Aspectos Motivacionais

Essa subescala também foi respondida por uma parcela dos participantes ($n=73$; 76%), os demais ($n=23$; 24%) não concluíram a realização do instrumento. Entre as preferências, interesses e aspectos motivacionais com os quais os participantes mais se identificaram estão o gosto por tirar boas notas na escola (97,1%), a confiança nas próprias habilidades (83,3%), o gosto por experimentar coisas novas (79,5%), a valorização à fantasia e à imaginação (78,1%), o interesse por muitas coisas diferentes (76,4%), o tempo dedicado às coisas de seu interesse (74,3%) e a perda da noção do tempo, quando trabalham em atividades do próprio interesse (71,4%).

Os superdotados ($n=34$) declararam confiar nas próprias habilidades (87,2%), gastar muito tempo com coisas do próprio interesse (80,6%) e gostar de experimentar coisas novas (79,5%). Já os Uach ($n=39$) destacaram também que têm interesse por muitas coisas diferentes (79,4%), que costumam ter ideias incomuns e originais (73,5%), e que gostam de desafios (73,5%). Com relação às preferências nos estudos, os SD e Uach declararam gostar de tirar boas notas na escola, 100% e 94,1% respectivamente. Por outro lado, gostar de estudar não figurou entre as maiores frequências, embora os SD (69,4%) tenham declarado maior preferência por esse aspecto que os Uach (52,9%).

Em comparação aos alunos superdotados, os alunos *underachievers* indicaram maior preferência, interesse e aspectos motivacionais em alguns itens apresentados na LHIPCEA. Os itens mais discrepantes referem-se ao gosto por correr risco, Uach (52,9%) e SD (21,1%) e impaciência com ideias comuns, Uach (55,9%) e SD (30,6%). Por outro lado, os superdotados, em comparação aos *underachievers*, indicaram maior preferência em vários itens, sendo o mais extremo o tempo gasto com coisas do próprio interesse, SD (80,6%) e Uach (6,6%), conforme descrito na Tabela 8.

Tabela 8

Porcentagens Relacionadas às Preferências, Interesses e Aspectos Motivacionais de Superdotados e Superdotados Underachievers

| Preferências, Interesses e Aspectos Motivacionais | Superdotado (n=34) | | | Underachievers (n=39) | | | Total (n=73) | | |
|---|--------------------|------|----------|-----------------------|------|----------|---------------|------|----------|
| | Sim | Não | Às Vezes | Sim | Não | Às Vezes | Sim | Não | Às Vezes |
| | % | % | % | % | % | % | % | % | % |
| 1. Gosto de correr riscos | 21,1 | 47,4 | 31,5 | 52,9 | 20,6 | 26,5 | 36,1 | 34,7 | 29,2 |
| 2. Tenho muitas ideias sobre muitas coisas | 76,9 | 5,1 | 18,0 | 64,7 | 8,8 | 26,5 | 71,2 | 6,8 | 22,0 |
| 3. Valorizo a fantasia e a imaginação | 76,9 | 7,7 | 15,4 | 79,4 | 2,9 | 17,7 | 78,1 | 5,5 | 16,4 |
| 4. Prefiro lidar com ideias a coisas lógicas e palpáveis | 48,7 | 17,9 | 33,4 | 30,3 | 27,3 | 42,4 | 40,3 | 22,2 | 37,5 |
| 5. Gosto de ser diferente | 61,5 | 17,9 | 20,6 | 58,8 | 20,6 | 17,6 | 60,3 | 19,2 | 20,5 |
| 6. Tenho um espírito aventureiro | 64,1 | 15,4 | 20,5 | 67,6 | 11,8 | 20,6 | 65,8 | 13,7 | 20,5 |
| 7. Gosto de questionar | 48,7 | 28,2 | 23,3 | 44,1 | 14,7 | 41,2 | 46,6 | 21,9 | 31,5 |
| 8. Defendo rigidamente meus pontos de vista | 53,8 | 17,9 | 28,3 | 55,9 | 23,5 | 20,6 | 54,8 | 20,5 | 24,7 |
| 9. Costumo ser bem humorado (a) | 64,1 | 5,1 | 30,8 | 70,6 | 11,8 | 17,6 | 54,8 | 20,5 | 24,7 |
| 10. Gosto de experimentar coisas novas | 79,5 | 7,7 | 12,8 | 79,4 | 2,9 | 17,7 | 79,5 | 5,5 | 15,0 |
| 11. Confio em minhas habilidades | 87,2 | 0,0 | 12,8 | 78,8 | 3,0 | 18,2 | 83,3 | 1,4 | 15,3 |
| 12. Gosto de rotinas e de fazer as coisas do mesmo jeito | 33,3 | 23,1 | 43,6 | 26,5 | 47,1 | 26,4 | 30,1 | 34,2 | 35,7 |
| 13. Tenho interesse por muitas coisas diferentes | 73,7 | 2,6 | 23,7 | 79,4 | 8,8 | 11,8 | 76,4 | 5,6 | 18,0 |
| 14. Tenho dificuldade em estabelecer e obedecer a limites | 19,4 | 36,1 | 44,5 | 27,3 | 24,2 | 48,5 | 23,2 | 30,4 | 46,4 |

(tabela continua)

Tabela 8 (continuação)

| | | | | | | | | | |
|---|-------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 15. Vejo sempre o lado positivo das coisas, eventos e circunstâncias | 47,4 | 13,2 | 39,4 | 58,8 | 11,8 | 29,4 | 52,8 | 12,5 | 34,7 |
| 16. Gosto de fazer comparações entre coisas diferentes | 64,9 | 13,5 | 21,6 | 50,0 | 11,8 | 38,2 | 57,7 | 12,7 | 29,6 |
| 17. Gosto de ser independente | 57,9 | 23,7 | 18,4 | 41,2 | 23,5 | 35,3 | 50,0 | 23,6 | 26,4 |
| 18. Costumo ter ideias incomuns e originais | 67,6 | 8,1 | 24,3 | 73,5 | 5,9 | 20,6 | 70,4 | 7,0 | 22,6 |
| 19. Gosto de elaborar novas utilidades para coisas e objetos | 57,9 | 13,2 | 28,9 | 64,7 | 11,8 | 23,5 | 61,1 | 12,5 | 26,4 |
| 20. Uso a imaginação para resolver problemas | 60,5 | 7,9 | 31,6 | 70,6 | 5,9 | 23,5 | 65,3 | 6,9 | 27,8 |
| 21. Confio em minha intuição | 64,9 | 10,8 | 24,3 | 58,8 | 14,7 | 26,5 | 62,0 | 12,7 | 25,3 |
| 22. Tenho medo de errar | 18,9 | 56,8 | 24,3 | 26,5 | 38,2 | 35,3 | 22,5 | 47,9 | 29,6 |
| 23. Tenho medo de parecer ridículo ao expor minhas ideias | 36,8 | 36,8 | 26,4 | 35,3 | 29,4 | 35,3 | 36,1 | 33,3 | 30,6 |
| 24. Gosto de criar novos caminhos e alternativas | 71,1 | 7,9 | 21,0 | 66,7 | 12,1 | 21,2 | 69,0 | 9,9 | 21,1 |
| 25. Costumo ser impaciente com ideias comuns | 30,6 | 41,7 | 27,7 | 55,9 | 26,5 | 17,6 | 42,9 | 34,3 | 22,8 |
| 26. Gosto de desafios | 58,3 | 16,7 | 25,0 | 73,5 | 14,7 | 11,8 | 65,7 | 15,7 | 18,6 |
| 27. Gasto muito tempo com coisas de meu interesse | 80,6 | 8,3 | 11,1 | 6,6 | 11,8 | 81,6 | 74,3 | 10,0 | 15,7 |
| 28. Gosto de colecionar coisas | 52,8 | 11,1 | 36,1 | 58,8 | 14,7 | 26,5 | 55,7 | 12,9 | 31,4 |
| 29. Gosto de ler sobre vários assuntos | 63,9 | 2,8 | 33,3 | 60,6 | 18,2 | 21,2 | 62,3 | 10,1 | 27,6 |
| 30. Gosto de ser o centro das atenções | 22,2 | 38,9 | 38,9 | 32,4 | 32,4 | 35,2 | 27,1 | 35,7 | 37,2 |
| 31. Perco a noção de tempo quando trabalho em coisas de meu interesse | 75,0 | 5,6 | 19,4 | 67,6 | 11,8 | 20,6 | 71,4 | 8,6 | 20,0 |
| 32. Gosto de tirar boas notas na escola | 100,0 | 0,0 | 0,0 | 94,1 | 2,9 | 3,0 | 97,1 | 1,4 | 1,5 |

(tabela continua)

Tabela 8 (continuação)

| | | | | | | | | | |
|--|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 33. Gosto de estudar | 69,4 | 2,8 | 27,8 | 52,9 | 11,8 | 35,3 | 61,4 | 7,1 | 31,5 |
| 34. Gosto de liderar projetos e grupos | 69,4 | 11,1 | 19,5 | 47,1 | 26,5 | 26,4 | 58,6 | 18,6 | 22,8 |
| 35. Gosto de tomar a iniciativa | 75,0 | 11,1 | 13,9 | 50,0 | 17,6 | 32,4 | 62,9 | 14,3 | 22,8 |
| 36. Gosto de ficar sozinho (a) no meu tempo livre | 41,7 | 27,8 | 30,5 | 44,1 | 26,5 | 29,4 | 42,9 | 27,1 | 30,0 |
| 37. Gosto de planejar as coisas nos mínimos detalhes | 55,6 | 16,7 | 27,7 | 50,0 | 20,6 | 29,4 | 52,9 | 18,6 | 28,5 |
| 38. Prefiro envolver-me com uma coisa de cada vez | 72,2 | 8,3 | 19,5 | 55,9 | 26,5 | 17,6 | 64,3 | 17,1 | 18,6 |
| 39. Gosto de ficar ao ar livre observando a natureza | 74,3 | 5,7 | 20,0 | 52,9 | 11,8 | 35,3 | 63,8 | 8,7 | 27,5 |
| 40. Gosto de fazer experiências e experimentações | 69,4 | 2,8 | 27,8 | 64,7 | 5,9 | 29,4 | 67,1 | 4,3 | 28,6 |
| 41. Gosto de trabalhar com pouca orientação | 34,3 | 37,1 | 28,6 | 30,4 | 31,4 | 32,2 | 31,9 | 33,3 | 34,8 |
| 42. Costumo ir até o fim quando busco atingir um objetivo | 75,0 | 5,9 | 19,1 | 64,7 | 17,6 | 17,7 | 70,0 | 11,4 | 18,6 |
| 43. Prefiro situações onde posso tomar a iniciativa e conduzir meu trabalho | 62,9 | 8,6 | 28,5 | 47,1 | 20,6 | 32,3 | 55,1 | 14,5 | 30,4 |
| 44. Prefiro continuar trabalhando em um projeto mesmo quando não estão dando muito certo | 50,0 | 16,7 | 33,3 | 41,2 | 20,6 | 38,2 | 45,7 | 18,6 | 35,7 |
| 45. Prefiro a companhia de pessoas mais velhas | 30,6 | 22,2 | 47,2 | 26,5 | 29,4 | 44,1 | 28,6 | 25,7 | 45,7 |
| 46. Prefiro a companhia de pessoas da minha idade | 55,6 | 0,0 | 44,4 | 70,6 | 2,9 | 26,5 | 62,9 | 1,4 | 35,7 |

Relações Interpessoais e Acadêmicas

As frequências encontradas nos itens dessa subescala revelaram diferenças sutis em relação à autopercepção dos superdotados em comparação aos *underachievers*. Os resultados similares, e até coincidentes, podem ser efeito do recorte metodológico com delineamento dentre participantes, no qual o indivíduo toma parte simultaneamente em duas condições, ou seja, foi feita análise de uma minoria dentro da minoria, grupo de *underachievers* dentro do grupo de superdotados. Dessa forma, obteve-se maior controle das variáveis independentes e menos variações externas entre as condições (superdotação e *underachievement*), mas há que se ter cautela com as diferenças sutis.

Os participantes ($N=96$) se avaliaram quanto ao sentimento de pertença e inserção nos vários contextos sociais dos quais faz parte. A totalidade dos superdotados e dos *underachievers* se considera aceita em suas famílias, conforme os resultados revelaram. De modo geral, os participantes se percebem incluídos também na escola (91,5%), na sala de recursos (97,2%) e na comunidade (94,4%). Embora se percebam como indivíduos aceitos e com muitos amigos, os SD declararam ter recebido apelidos pejorativos (65,8%). Alguns deles também relataram que se sentem constrangidos, rejeitados ou discriminados por ser muito inteligente (26,3%), em uma frequência relativamente acima dos Uach (21,9%).

Os *underachievers* (100,0%) se perceberam mais aceitos nas salas de recursos em comparação aos superdotados (94,7%) e declararam ter recebido prêmios em concursos (63,6%) acima do que foi declarado pelos SD (57,9%), embora as diferenças de percepção entre os dois grupos de alunos não sejam grandes. Por outro lado, os Uach assinalaram ter se envolvido em brigas (63,6%) em recorrência superior aos SD (34,2%). Com relação aos obstáculos enfrentados em sua trajetória de desenvolvimento, a minoria de *underachievers* (34,4%) relatou ter vivenciado essa experiência. Da mesma

maneira, a minoria dos superdotados (21,6%) também declarou ter enfrentado barreiras para desenvolver o seu potencial. No entanto, para esse item foi constatada uma diferença de 12,6% em favor dos *underachievers*, o que implica maiores dificuldades para esse grupo. Tanto SD (86,8%), quanto Uach (81,8%) destacaram a influência positiva, que receberam de seus professores ou mentores no desenvolvimento de suas habilidades. Por outro lado, os *underachievers* (33,3%), muito mais do que os superdotados (18,4%), relataram ter recebido influência negativa de professores ou mentores. Os superdotados (60,5%) também assinalaram que admiram pessoas que lhes servem de modelos, um pouco acima do que assinalaram os *underachievers* (50%).

Com relação ao desempenho acadêmico os participantes declararam tirar boas notas na escola (95,8%), sendo que os SD (97,4%) avaliaram-se melhor nesse item que os Uach (93,9%). No entanto, o rendimento acadêmico informado pela escola regular não corrobora essa percepção positiva. A escola declarou que apenas 45,8% dos participantes obtiveram resultado superior em seu desempenho acadêmico e ainda confirmou que 9,4% demonstraram desempenho acadêmico inferior.

Quanto aos *underachievers* ($n=43$), apenas seis alunos tiveram indicação de desempenho superior de acordo com a análise escolar, o que representa 6,2% da amostra total de participantes. Considerando somente o grupo dos Uach, a maioria (65%) alcançou resultados medianos, 21% resultados inferiores e apenas 14% resultados superiores. Os superdotados ($n=52$) foram mais realistas quanto às análises de seu desempenho acadêmico, quando as mesmas são confrontadas às informações oferecidas pela escola. Desse grupo, 73% foram avaliados com desempenho superior e 27% com desempenho médio. Nenhum superdotado teve seu desempenho avaliado como inferior pela instituição educacional. Detalhes em relação às características interpessoais e acadêmicas são destacados na Tabela 9.

Tabela 9

Porcentagens Relacionadas às Relações Interpessoais e Acadêmicas de Alunos Superdotados e Superdotados Underachievers (N=96)

| Relações Interpessoais e Acadêmicas | SD (n = 53) | | Uach (n = 43) | | Total Geral (n = 96) | |
|---|----------------|----------|------------------|----------|-------------------------|----------|
| | Sim % | Não % | Sim % | Não % | Sim % | Não % |
| 1. Sou aceito e integrado na minha família | 100,0 | 0,0 | 100,0 | 0,0 | 100,0 | 0,0 |
| 2. Sou aceito e integrado na escola | 94,7 | 5,3 | 87,9 | 12,1 | 91,5 | 8,5 |
| 3. Sou aceito e integrado na sala de recursos | 94,7 | 5,3 | 100,0 | 0,0 | 97,2 | 2,8 |
| 4. Sou aceito e integrado na comunidade onde moro | 94,7 | 5,3 | 93,9 | 6,1 | 94,4 | 5,6 |
| 5. Sou aceito e integrado em outros lugares que frequento (igreja, clube, etc) | 94,7 | 5,3 | 96,9 | 3,1 | 95,7 | 4,3 |
| 6. Tenho muitos amigos | 92,1 | 7,9 | 81,8 | 18,2 | 87,3 | 12,7 |
| 7. Sinto-me constrangido, rejeitado ou discriminado por ser muito inteligente | 26,3 | 73,7 | 21,9 | 78,1 | 24,3 | 75,7 |
| 8. Costumo tirar boas notas na escola | 97,4 | 2,6 | 93,9 | 6,1 | 95,8 | 4,2 |
| 9. Costumo fazer coisas originais | 78,4 | 21,6 | 84,8 | 15,2 | 81,4 | 18,6 |
| 10. Já me colocaram apelidos pejorativos | 65,8 | 34,2 | 57,6 | 42,4 | 62,0 | 38,0 |
| 11. Já sofri agressão verbal por causa da minha inteligência | 28,9 | 71,1 | 25,0 | 75,0 | 27,1 | 72,9 |
| 12. Já sofri agressão física por causa da minha inteligência | 15,8 | 84,2 | 6,1 | 93,9 | 11,3 | 88,7 |
| 13. Já me envolvi em brigas | 34,2 | 65,8 | 63,6 | 36,4 | 47,9 | 52,1 |
| 14. Já recebi prêmios em concursos | 57,9 | 42,1 | 63,6 | 36,4 | 60,6 | 39,4 |
| 15. Tive ou tenho um professor (mentor) que me influenciou de forma positiva | 86,8 | 13,2 | 81,8 | 18,2 | 84,5 | 15,5 |
| 16. Tive ou tenho um professor (mentor) que me influenciou de forma negativa | 18,4 | 81,6 | 33,3 | 66,7 | 25,4 | 74,6 |
| 17. Encontrei obstáculos quanto ao desenvolvimento da minha inteligência/talento | 21,6 | 78,4 | 34,4 | 65,6 | 27,5 | 72,5 |
| 18. Um evento ou projeto em particular influenciou ou tem influenciado o desenvolvimento do meu talento | 36,8 | 63,2 | 42,4 | 57,6 | 39,4 | 60,6 |
| 19. Admiro alguém que me serve de modelo e inspiração | 60,5 | 39,5 | 50,0 | 50,0 | 55,7 | 44,3 |

Estilos de Aprendizagem

Quanto aos estilos de aprendizagem, os participantes informaram que aprendem de modo mais significativo por meio de atividades de leitura ($n=62$; 64,6%), observando na prática como se faz ($n=62$; 64,6%), trabalhando em grupo ($n=50$; 52,1%) e respondendo perguntas ($n=49$; 51%). As atividades que menos apreciam estão relacionadas à dramatização ($n=14$; 14,6%), estudo de biografias ($n=19$; 19,8%) e projetos autogeridos ou independentes ($n=23$; 24,0%).

Entre os superdotados ($n=53$), os estilos mais indicados foram leitura (66,0%), observação da prática (60,4%), elaboração de perguntas (54,7%), escrita e discussão de suas ideias com outras pessoas, ambos com 49,1% das preferências. Os *underachievers* ($n=43$) perceberam que aprendem melhor por meio de observação da prática (69,8%), trabalhando em grupo (62,8%), lendo (62,8%), conversando com outras pessoas (60,5%) e respondendo perguntas (55,8%).

Os estilos menos aplicados pelos SD em suas aprendizagens foram dramatização (15,1%), participação em projetos autogeridos ou independentes (24,5%) e elaboração de relatórios (24,5%). E os menos cotados pelos Uach referem-se à elaboração de relatórios (7,0%), ao estudo de biografias (11,6%) e à dramatização (14,0%). Demais dados sobre estilos de aprendizagem são apresentados na Tabela 10.

Tabela 10

Porcentagens Relacionadas aos Estilos de Aprendizagem de Superdotados e Superdotados Underachievers

| | Estilos de Aprendizagem | SD (n=53) % | Uach (n=43) % | Total Geral (N=96) % |
|----|--|-------------------|---------------------|----------------------------|
| 1 | Lendo | 66,0 | 62,8 | 64,6 |
| 2 | Escrevendo | 49,1 | 53,5 | 51,0 |
| 3 | Fazendo experimentos | 43,4 | 53,5 | 47,9 |
| 4 | Por meio de elementos: visuais, gráficos esboços | 34,0 | 27,9 | 31,3 |
| 5 | Por meio de elaboração de relatório | 24,5 | 7,0 | 16,7 |
| 6 | Observando como se faz | 60,4 | 69,8 | 64,6 |
| 7 | Discutindo minhas ideias com outras pessoas | 49,1 | 51,2 | 50,0 |
| 8 | Ensinando para outras pessoas | 32,1 | 44,2 | 37,5 |
| 9 | Elaborando perguntas | 54,7 | 39,5 | 47,9 |
| 10 | Respondendo a perguntas | 47,2 | 55,8 | 51,0 |
| 11 | Fazendo comparações entre uma informação com outros fatos e eventos | 32,1 | 30,2 | 31,3 |
| 12 | Conversando com outras pessoas | 37,7 | 60,5 | 47,9 |
| 13 | Trabalhando em grupo | 43,4 | 62,8 | 52,1 |
| 14 | Trabalhando sozinho (a) | 43,4 | 41,9 | 42,7 |
| 15 | Trabalhando no desenvolvimento de projetos | 43,4 | 30,2 | 37,5 |
| 16 | Ouvindo aulas expositivas | 45,4 | 44,2 | 44,8 |
| 17 | Assistindo palestras | 28,3 | 41,9 | 34,4 |
| 18 | Observando detalhadamente pessoas, objetos ou elementos naturais | 34,0 | 32,6 | 33,3 |
| 19 | Planejando passos ou atividades | 39,6 | 34,9 | 37,5 |
| 20 | Participando de atividade práticas | 43,4 | 37,2 | 40,6 |
| 21 | Estudando biografias | 26,4 | 11,6 | 19,8 |
| 22 | Participando de projetos independentes ou autodirigidos | 24,5 | 23,3 | 24,0 |
| 23 | Participando de debates | 28,3 | 20,9 | 25,0 |
| 24 | Trabalhando com movimento | 26,4 | 32,6 | 29,2 |
| 25 | Dramatizando | 15,1 | 14,0 | 14,6 |
| 26 | Estabelecendo relações e comparações | 26,4 | 23,3 | 25,0 |
| 27 | Outro | 20,8 | 14,0 | 17,7 |

Questão de pesquisa 4: Existem diferenças entre alunos superdotados e superdotados *underachievers* dos gêneros masculino e feminino em relação à inteligência, criatividade, motivação para aprender, autoconceito e desempenho escolar?

Com relação à questão de pesquisa 4, os dados relativos aos 96 alunos foram utilizados na realização de uma MANOVA que contemplou três variáveis dependentes, constantes no Modelo dos Três Anéis, a saber: inteligência, criatividade e motivação. Para a análise das diferenças entre grupos no que diz respeito ao autoconceito e desempenho escolar, outra MANOVA foi realizada. Análises univariadas de variância foram empregadas como *post-hoc tests* ou *follow-up tests*.

Inteligência, Criatividade e Motivação

Possíveis diferenças entre alunos superdotados e superdotados *underachievers*, de ambos os gêneros, foram examinadas em relação à inteligência, criatividade e motivação intrínseca e extrínseca para aprender. Os resultados da MANOVA indicaram diferenças significativas entre os grupos (*Wilks' Lambda*=0,789; $p=0,0001$), entre os alunos e alunas (*Wilks' Lambda*=0,75; $p=0,001$) e interação significativa entre grupos e gênero (*Wilks' Lambda*=0,81; $p=0,002$).

Os resultados da ANOVA revelaram que existem diferenças significativas entre SD e Uach em relação à inteligência ($F[1,92]=17,57$; $p=0,0001$). Os alunos superdotados apresentaram escores superiores ($M=34,66$; $DP=1,85$) quando comparados aos *underachievers* ($M=33,63$; $DP=2,55$).

Constatou-se também diferença significativa quanto à variável inteligência, comparando-se os alunos por gênero ($F[1,92]=12,86$; $p=0,001$), em favor dos alunos do

gênero masculino ($M=34,49$; $DP=1,87$) relativamente aos do gênero feminino ($M=34,42$; $DP=3,79$).

Os dados revelaram, ainda, interações significativas entre grupo e gênero ($F[1,92]=10,66$; $p=0,002$). As alunas superdotadas apresentaram melhor desempenho em relação aos alunos superdotados ao passo que os alunos *underachievers* tiveram melhor desempenho no teste de inteligência em comparação às alunas *underachievers*, conforme apresentado na Figura 1.

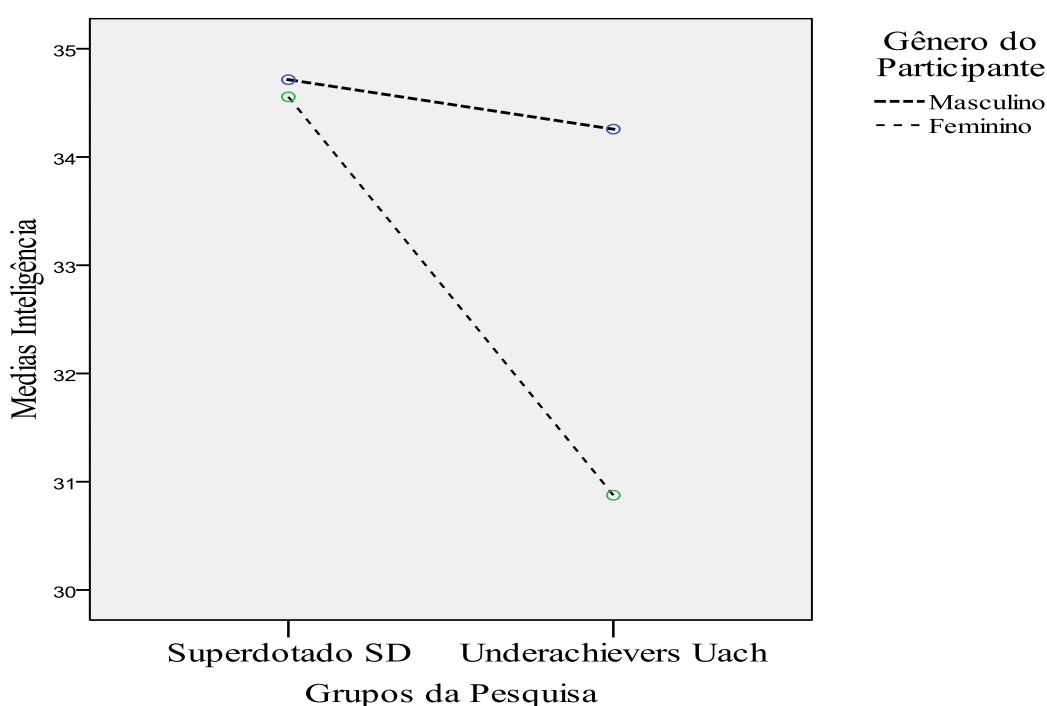


Figura 1. Interação entre grupo e gênero em relação à inteligência.

O estudo comparou também o nível de criatividade geral entre superdotados e superdotados *underachievers*, de ambos os gêneros, agrupando os resultados referentes à criatividade verbal e figurativa. Os resultados da ANOVA revelaram que existem diferenças significativas entre SD e Uach em relação à criatividade geral ($F[1,92]=6,19$; $p=0,015$) em favor dos superdotados ($M=140,04$; $DP=38,22$) (ver Tabela 11). Não

foram evidenciadas diferenças significativas no que diz respeito ao gênero para essa variável ($F[1,92]=0,90$; $p=0,345$).

Tabela 11

Média, Desvio-Padrão, Valor F e p nas Medidas de Criatividade para Superdotados e Superdotados Underachievers (N=96)

| Medida | Grupo | M | DP | F | p |
|--------------|-------|--------|-------|------|-------|
| Criatividade | SD | 140,04 | 38,22 | 6,19 | 0,015 |
| Geral | Uach | 116,37 | 21,90 | | |

Os resultados da ANOVA indicaram ainda, diferenças significativas entre os grupos quanto à criatividade verbal ($F[1,92]=4,81$; $p=0,031$). Os superdotados obtiveram escores superiores ($M=69,45$; $DP=21,04$) aos dos Uach ($M=58,33$; $DP=15,21$) (ver Tabela 12). Não foram constatadas interações significativas entre alunos e alunas no que se refere à criatividade verbal ($F[1,92]=1,22$; $p=0,27$) e figurativa ($F[1,92]=0,23$; $p=0,630$). Não foram observadas interações significativas entre grupo e gênero para as medidas de criatividade ($F[1,92]=0,667$; $p=0,416$).

Tabela 12

Média, Desvio-Padrão, Valor F e p nas Medidas de Criatividade Verbal e Figurativa para SD e Uach dos Gêneros Masculino e Feminino (N=96)

| Medida | Grupo | M | DP | F | p |
|--------------|-------|-------|-------|------|-------|
| Criatividade | SD | 69,45 | 21,04 | 4,81 | 0,031 |
| Verbal | Uach | 58,33 | 15,21 | | |
| Criatividade | SD | 70,58 | 23,69 | 3,63 | 0,060 |
| Figurativa | Uach | 58,00 | 15,28 | | |

Foram investigadas possíveis diferenças entre alunos superdotados e *underachievers* em relação à motivação intrínseca e extrínseca para aprender. Os resultados sinalizaram diferenças significativas apenas para a motivação extrínseca ($F[1,92]=4,68$; $p=0,033$), não sendo reveladas diferenças significativas para a motivação intrínseca ($F[1,92]=2,56$; $p=0,113$). As diferenças significativas entre SD e Uach em relação à motivação extrínseca são apontadas a favor dos superdotados *underachievers* ($M=29,20$; $DP=9,41$) (ver Tabela 13).

Tabela 13

Média, Desvio-Padrão, Valor F e p nas Medidas de Motivação para Aprender de Superdotados e Superdotados Underachievers (N=96)

| Medida | Grupo | <i>M</i> | <i>DP</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
|----------------------|-------|----------|-----------|----------|----------|
| Motivação Intrínseca | SD | 43,92 | 4,96 | 2,56 | 0,113 |
| | Uach | 38,95 | 8,52 | | |
| Motivação Extrínseca | SD | 25,20 | 6,69 | 4,68 | 0,033 |
| | Uach | 29,20 | 9,41 | | |

Quando examinados os efeitos de gênero, a ANOVA revelou diferenças significativas em relação à motivação intrínseca ($F[1,92]=8,18$; $p=0,005$) a favor das alunas ($M=44,84$; $DP=3,86$), em comparação aos alunos ($M=40,52$; $DP=7,79$). Por outro lado, não foram observadas diferenças significativas em relação à motivação extrínseca quando considerados os gêneros masculino e feminino ($F[1,92]=0,41$; $p=0,520$) (ver Tabela 14). Os resultados não revelaram interações significativas entre grupo e gênero para motivação intrínseca ($F[1,92]=5,34$; $p=0,23$), nem em relação motivação extrínseca ($F[3,92]=0,006$; $p=0,93$).

Tabela 14

Média, Desvio-Padrão, Valor F e p nas Medidas de Motivação para Aprender para SD e Uach dos Gêneros Masculino e Feminino (N=96)

| Medida | Gênero | <i>M</i> | <i>DP</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
|------------|-----------|----------|-----------|----------|----------|
| Motivação | Masculino | 40,52 | 7,79 | 8,18 | 0,005 |
| Intrínseca | Feminino | 44,84 | 3,86 | | |
| Motivação | Masculino | 24,82 | 6,16 | 0,41 | 0,520 |
| Extrínseca | Feminino | 25,94 | 7,76 | | |

Autoconceito e Desempenho Acadêmico

Foram investigadas possíveis diferenças em relação ao autoconceito (competência acadêmica, aceitação social, competência atlética, aparência física, conduta comportamental e autoestima global) e desempenho acadêmico entre superdotados e superdotados *underachievers* de ambos os gêneros.

Os resultados da MANOVA não indicaram diferenças significativas entre os grupos (*Wilks' Lambda*=0,87; *p*=0,062). Ao passo que, em relação ao gênero, os resultados indicaram diferenças significativas (*Wilks' Lambda*=0,85; *p*=0,034). Do mesmo modo, foram significativas as interações entre grupo e gênero (*Wilks' Lambda*=0,82; *p*=0,008).

Com relação ao autoconceito, embora a análise multivariada não tenha apontado diferenças significativas, a análise univariada de variância, utilizada como *follow-up*, evidenciou diferenças significativas na dimensão conduta comportamental ($F[1,92]=4,93$; $p=0,029$) e autoestima global ($F[1,92]=7,49$; $p=0,007$), a favor dos superdotados (ver Tabela 15). A ANOVA indicou, ainda, diferenças entre gêneros em relação à autoestima global ($F[1,92]=5,82$; $p=0,018$), tendo as alunas ($M=3,48$; $DP=0,78$) se avaliado mais positivamente nessa dimensão do que os alunos ($M=3,36$; $DP=0,48$). Os resultados foram apresentados na Tabela 16.

Tabela 15

Média, Desvio-Padrão, Valor F e p nas Medidas de Autoconceito para Superdotados e Superdotados Underachievers (N=96)

| Medida | Grupo | M | DP | F | p |
|----------------|-------|------|------|------|-------|
| Competência | SD | 3,01 | 0,56 | 3,07 | 0,083 |
| Acadêmica | Uach | 2,93 | 0,63 | | |
| Aceitação | SD | 2,78 | 0,65 | 3,07 | 0,083 |
| Social | Uach | 2,70 | 0,82 | | |
| Competência | SD | 2,64 | 0,65 | 0,46 | 0,495 |
| Atlética | Uach | 2,60 | 0,72 | | |
| Aparência | SD | 3,12 | 0,65 | 0,20 | 0,649 |
| Física | Uach | 3,06 | 0,81 | | |
| Conduta | SD | 3,21 | 0,54 | 4,93 | 0,029 |
| Comportamental | Uach | 3,00 | 0,57 | | |
| Autoestima | SD | 3,38 | 0,53 | 7,49 | 0,007 |
| Global | Uach | 3,24 | 0,63 | | |

Tabela 16

Média, Desvio-Padrão, Valor F e p nas Medidas de Autoconceito para SD e Uach dos Gêneros Masculino e Feminino (N=96)

| Medida | Gênero | M | DP | F | p |
|----------------|-----------|------|------|------|-------|
| Competência | Masculino | 2,99 | 0,57 | 1,03 | 0,311 |
| Acadêmica | Feminino | 2,95 | 0,65 | | |
| Aceitação | Masculino | 2,76 | 0,72 | 1,36 | 0,246 |
| Social | Feminino | 2,70 | 0,76 | | |
| Competência | Masculino | 2,67 | 0,69 | 1,75 | 0,189 |
| Atlética | Feminino | 2,49 | 0,63 | | |
| Aparência | Masculino | 3,16 | 0,64 | 2,47 | 0,119 |
| Física | Feminino | 2,89 | 0,88 | | |
| Conduta | Masculino | 3,04 | 0,56 | 1,72 | 0,192 |
| Comportamental | Feminino | 3,32 | 0,52 | | |
| Autoestima | Masculino | 3,36 | 0,48 | 5,82 | 0,018 |
| Global | Feminino | 3,48 | 0,78 | | |

Os resultados apontam interações significativas entre grupo e gênero com relação à competência escolar ($F[1,92]=4,91$; $p=0,029$), aceitação social ($F[1,92]=5,15$; $p=0,026$) e autoestima global ($F[1,92]=7,86$; $p=0,006$) (ver Figuras 2, 3 e 4).

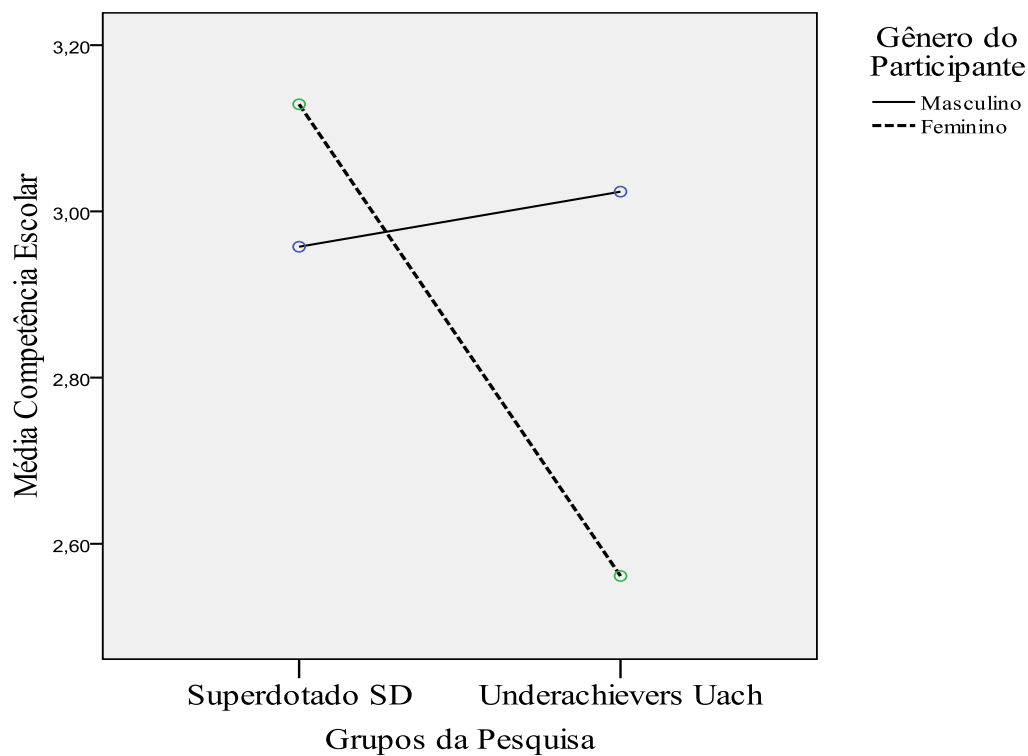


Figura 2. Interação entre grupo e gênero em relação à competência escolar.

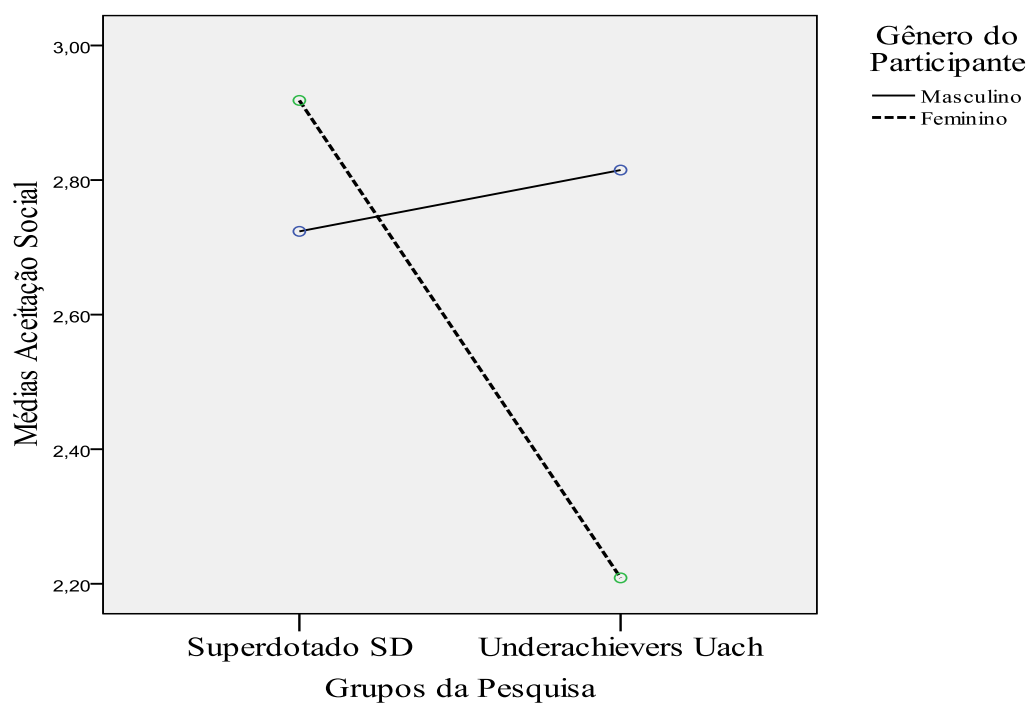


Figura 3. Interação entre grupo e gênero em relação à aceitação social.

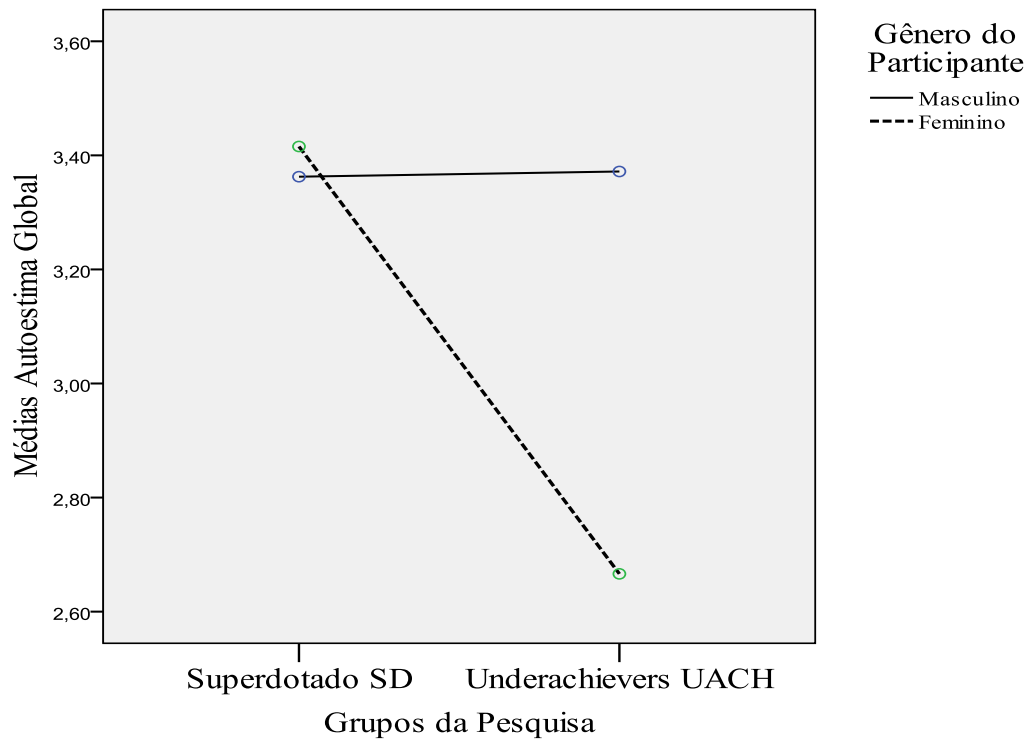


Figura 4. Interação entre grupo e gênero em relação à autoestima global.

Na Figura 2, observou-se que em relação à competência escolar, as alunas superdotadas apresentaram escores superiores aos alunos superdotados. Em contrapartida, os alunos *underachievers* tiveram uma percepção mais favorável nessa dimensão do autoconceito, quando comparados às alunas *underachievers*. Em relação à aceitação social, as meninas superdotadas se avaliaram mais positivamente que os meninos superdotados. Diferentemente, os alunos *underachievers* se avaliaram mais positivamente que as alunas *underachievers*, conforme foi destacado na Figura 3. Da mesma forma, quanto à autoestima global, as alunas superdotadas se avaliaram mais positivamente que os alunos superdotados e os alunos *underachievers* se avaliaram mais positivamente que as alunas *underachievers*.

Com relação ao desempenho acadêmico, a ANOVA indicou diferenças significativas entre os participantes do grupo de superdotados e superdotados *underachievers* com relação às variáveis dependentes desempenho escolar total

($F[1,92]=5,57$; $p=0,020$) e escrita ($F[1,92]=8,66$; $p=0,004$). Os superdotados apresentaram escores superiores no desempenho acadêmico total ($M=122,96$; $DP=9,69$), quando comparados aos *underachievers* ($M=112,90$; $DP=16,06$). Quanto à escrita, os superdotados também tiveram melhor desempenho ($M=30,83$; $DP=3,77$) em comparação aos superdotados *underachievers* ($M=26,27$; $DP=5,96$). Não foram encontradas diferenças significativas entre SD e Uach no que diz respeito à variável aritmética ($F[1,92]=0,63$; $p=0,429$) e leitura ($F[1,92]=1,28$; $p=0,260$) (ver Tabela 17).

Tabela 17

Média, Desvio-Padrão, Valor F e p nas Medidas de Desempenho Escolar para Superdotados e Superdotados Underachievers (N=96)

| Medida | Grupo | M | DP | F | p |
|---------------|-------|--------|-------|------|-------|
| Desempenho | SD | 122,96 | 9,69 | 5,57 | 0,020 |
| Escolar Total | Uach | 112,90 | 16,06 | | |
| Leitura | SD | 69,52 | 1,28 | 1,28 | 0,260 |
| | Uach | 65,93 | 11,02 | | |
| Escrita | SD | 30,83 | 3,77 | 8,66 | 0,004 |
| | Uach | 26,27 | 5,96 | | |
| Aritmética | SD | 22,56 | 6,71 | 0,63 | 0,429 |
| | Uach | 21,20 | 9,32 | | |

A análise univariada de variância revelou diferenças significativas considerando o gênero em relação à escrita ($F[1,92]=4,97$; $p=0,028$). As alunas evidenciaram desempenho superior nessa medida ($M=30,96$; $DP=1,84$) em comparação aos alunos ($M=27,98$; $DP=5,98$). Não foram encontradas diferenças significativas referentes ao gênero na variável desempenho escolar total ($F[1,92]=2,81$; $p=0,097$), aritmética ($F[1,92]=0,0001$; $p=0,984$) e leitura ($F[1,92]=1,96$; $p=0,164$) (ver Tabela 18).

Tabela 18

Média, Desvio-Padrão, Valor F e p nas Medidas de Desempenho Escolar para SD e Uach dos Gêneros Masculino e Feminino (N=96)

| Medida | Gênero | M | DP | F | p |
|---------------|-----------|--------|-------|-------|-------|
| Desempenho | Masculino | 116,85 | 15,32 | 2,81 | 0,097 |
| Escolar Total | Feminino | 122,76 | 7,12 | | |
| Leitura | Masculino | 67,31 | 8,79 | 1,65 | 0,202 |
| | Feminino | 69,53 | 1,58 | | |
| Escrita | Masculino | 27,98 | 5,98 | 4,97 | 0,028 |
| | Feminino | 30,96 | 1,84 | | |
| Aritmética | Masculino | 21,84 | 8,70 | 0,001 | 0,984 |
| | Feminino | 22,26 | 5,69 | | |

Também foram analisados os efeitos de interação entre grupo e gênero para desempenho acadêmico. Os resultados sugerem que não existem interações significativas com relação à variável desempenho acadêmico total ($F[1,92]=1,57$; $p=0,213$), escrita ($F[1,92]=1,66$; $p=0,200$), leitura ($F[1,92]=1,96$; $p=1,64$) e aritmética ($F[1,92]=0,52$; $p=0,820$).

Questão de pesquisa 5: Existem diferenças de atitudes parentais entre as famílias de alunos superdotados e superdotados *underachievers* em relação às características de comunicação, uso do tempo, ensino, frustração, satisfação e necessidade de informação parental?

Com relação à percepção dos filhos sobre as atitudes parentais, a análise multivariada de variância não revelou diferenças significativas referentes ao grupo de superdotados e *underachievers* ($Wilks' Lambda=0,92$; $p=0,453$). Da mesma forma, a ANOVA também não apontou diferenças entre grupos quanto às variáveis dependentes

comunicação ($F[1,75]=0,003$; $p=0,953$), uso do tempo ($F[1,75]=0,15$; $p=0,693$), ensino ($F[1,75]=0,11$; $p=0,733$), frustração ($F[1,75]=0,10$; $p=0,742$), satisfação ($F[1,75]=3,63$; $p=0,061$) e necessidade de informação parental ($F[1,75]=1,09$; $p=0,299$). Os dados foram descritos na Tabela 19.

Tabela 19

Média, Desvio-Padrão, Valor F e p nas Subescalas do Inventário de Atitudes Parentais na Percepção dos Filhos para Superdotados e Superdotados Underachievers (n=77)

| Medida | Grupo | M | DP | F | p |
|---------------------------|-------|------|------|-------|------|
| Comunicação | SD | 3,03 | 0,45 | 0,003 | 0,95 |
| | Uach | 3,04 | 0,48 | | |
| Uso do Tempo | SD | 3,09 | 0,87 | 0,15 | 0,69 |
| | Uach | 3,02 | 0,55 | | |
| Ensino | SD | 3,31 | 0,62 | 0,11 | 0,73 |
| | Uach | 3,26 | 0,71 | | |
| Frustração | SD | 3,03 | 0,67 | 0,10 | 0,74 |
| | Uach | 2,98 | 0,63 | | |
| Satisfação | SD | 3,45 | 0,81 | 3,63 | 0,61 |
| | Uach | 3,14 | 0,60 | | |
| Necessidade de Informação | SD | 2,96 | 0,69 | 1,09 | 0,29 |
| | Uach | 3,11 | 0,61 | | |

Da mesma forma, com relação à autopercepção dos pais sobre suas atitudes parentais, não foram encontradas diferenças significativas referentes ao grupo de superdotados e *underachievers* ($Wilks' \Lambda=0,88$; $p=0,438$). A ANOVA também não sinaliza diferenças significativas entre os grupos quanto às variáveis dependentes comunicação ($F[1,53]=3,64$; $p=0,062$), uso do tempo ($F[1,53]=1,64$; $p=0,205$), ensino ($F[1,53]=0,543$; $p=0,464$), frustração ($F[1,53]=3,05$; $p=0,086$), satisfação ($F[1,53]=1,78$;

$p=0,188$) e necessidade de informação parental $F[1,53]=495$; $p=0,485$). Os dados foram apresentados na Tabela 20.

Tabela 20

Média, Desvio-Padrão, Valor F e p nas Subescalas do Inventário de Atitudes Parentais na Percepção dos Pais para Superdotados e Underachievers (n=55)

| Medida | Grupo | <i>M</i> | <i>DP</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
|---------------------------|-------|----------|-----------|----------|----------|
| Comunicação | SD | 3,60 | 0,19 | 3,64 | 0,062 |
| | Uach | 3,45 | 0,37 | | |
| Uso do Tempo | SD | 3,40 | 0,37 | 1,64 | 0,205 |
| | Uach | 3,25 | 0,44 | | |
| Ensino | SD | 3,64 | 0,28 | 0,54 | 0,464 |
| | Uach | 3,57 | 0,43 | | |
| Frustração | SD | 3,25 | 0,43 | 3,05 | 0,086 |
| | Uach | 3,00 | 0,60 | | |
| Satisfação | SD | 3,55 | 0,37 | 1,78 | 0,188 |
| | Uach | 3,39 | 0,52 | | |
| Necessidade de Informação | SD | 3,37 | 0,48 | 0,49 | 0,485 |
| | Uach | 3,27 | 0,56 | | |

CAPÍTULO VI

DISCUSSÃO

Os grandes desafios em torno do insucesso vivenciado por alunos superdotados estão relacionados, sobretudo, aos mitos consolidados ao longo do tempo, de que a alta inteligência protege esses indivíduos e torna-os herméticos às adversidades da vida e imunes às dificuldades educativas, emocionais e comportamentais. Atualmente, o superdotado ainda é visto por alguns segmentos da sociedade como um ser privilegiado, que não apresenta problemas ou necessidades especiais. As pesquisas com subpopulações em altas habilidades/superdotação têm denunciado a força do mito e chamado a atenção para a realidade paradoxal enfrentada por alguns superdotados no processo de desenvolvimento pessoal, a qual os leva à condição *underachievement*. Os subsídios para compreender a dinâmica desse fenômeno foram, um a um, cuidadosamente extraídos de várias contribuições teórico-empíricas, algumas delas amplamente citadas neste trabalho. Buscou-se uma revisão de opiniões, das mais clássicas às mais contemporâneas, para criar um mosaico de múltiplas cores e formatos que desse sentido e nomeasse aquilo que é vivenciado por muitos estudantes superdotados e que invariavelmente é relatado por professores: o desempenho acadêmico aquém da expectativa.

Diversas polêmicas em torno desse fenômeno têm sido pontuadas e precisam ser consideradas no âmbito da consolidação da área de estudo. Tem sido assim desde as primeiras especulações sobre inteligência, passando pelas várias concepções de superdotação, pelos problemas terminológicos até chegar às difíceis definições e decisões metodológicas. Neste estudo não seria diferente, começando por ressaltar a falta de consenso quanto à definição de *underachievement* destacada por vários autores

(Bethea, 2007; Clemons, 2008; McCoach & Siegle, 2003; Montgomery, 2009; Reis & McCoach, 2000; Renzulli & cols., 1992).

Sendo assim, procurou-se seguir as indicações de Reis e McCoach (2000) em relação aos aspectos terminológicos, tanto de superdotação, quanto de *underachievement*, no que diz respeito ao cuidado e à necessidade de uma reorganização operacional que facilite a compreensão mais precisa dos dois fenômenos, no sentido de permitir avanços na direção de uma reflexão conceitual mais elaborada. Observou-se que os professores, pais e profissionais que tiveram contato com o termo durante a realização da pesquisa (nove meses) rapidamente se familiarizaram com o termo *underachievement*, e passaram a usá-lo para se referirem à condição, bem como demonstraram a necessidade de substantivá-lo para se referirem ao aluno, o *underachiever*, e ao mesmo tempo adjetivá-lo, o aluno *underachiever*.

Isso mostra o quão são pertinentes as proposições de Cupertino (2008) sobre a necessidade do superdotado em nomear, dar identidade e sentido às suas vivências internas, que deverão ser caracterizadas e qualificadas pela confirmação externa, formalizada no outro, no meio, e na cultura. Do mesmo modo, o contexto social tem necessidade de fazer essa representação do fenômeno, do construto, das situações para tentar designá-las e compreendê-las. Nessa direção, muitas das características paradoxais vivenciadas pelos superdotados participantes do estudo, e incompreendidas por seus professores, pais e pares, podem, agora, ser denominadas e entendidas como condição *underachievement*. Destarte essa relevância, há que se ter muita cautela ao se utilizar o termo *underachiever* para se referir aos alunos. Vale lembrar o que foi proposto por Montgomery (2009) sobre o uso do termo superdotado *underachiever*, o qual só deverá ser empregado quando comprovadamente o indivíduo apresentar discrepâncias reais entre o potencial estimado e a produtividade atual.

Mesmo em face dos muitos estudos realizados e confirmações empíricas que fortalecem o estado da arte, a superdotação é uma área sensível, passível de argumentações frágeis, devido, principalmente, às limitações metodológicas para investigar os construtos e às dificuldades de transpor para a prática os conhecimentos acumulados, seja na identificação, nos atendimentos especializados, no aconselhamento, ou no dia a dia do superdotado (Reis & McCoach, 2002; Rimm, 2003).

Os estudos sobre a condição *underachievement* herdam o corpo de conhecimento sobre altas habilidades/superdotação e, por conseguinte, as dificuldades e entraves que a área suscita. Nessa linha de pesquisa, um enfrentamento típico tem sido: primeiro, consolidar a ideia de que algumas pessoas apresentam um diferencial superior em relação às habilidades cognitivas e afetivas; segundo, desconstruir concepções equivocadas em relação aos construtos que envolvem a superdotação; e terceiro, incluir a possibilidade de que, embora o indivíduo apresente diferencial superior em inteligência, criatividade e motivação, possa revelar também um conjunto de dificuldades e, por esse motivo, não conseguir atingir o desempenho esperado. Essas proposições geram dissonância cognitiva e trazem muitos questionamentos sobre superdotação e *underachievement*. No entanto, a natureza do objeto de investigação clama por um olhar diferenciado, que alcance as dificuldades e os sofrimentos daqueles que vivenciam os efeitos negativos da discrepância entre o alto potencial revelado e a baixa performance exibida, seja o próprio indivíduo, sua família, professores ou profissionais da área.

Nesse sentido, o recorte metodológico deste estudo buscou um diálogo com os pressupostos dos estudos em desenvolvimento humano, na busca da compreensão das diferenças entre superdotados e superdotados *underachievers* sob o prisma da diversidade, bidirecionalidade, multidimensionalidade e subjetividade. Tal desenho

representou uma tentativa bem sucedida na realização do estudo empírico, e também propiciou avanços na perspectiva da compreensão mais complexa do fenômeno da superdotação, pela aproximação com os paradigmas da Ciência de Desenvolvimento Humano.

Quanto ao princípio da diversidade, foi possível trabalhar com alunos, professores e psicólogos de três salas de recursos de cidades distintas, acessando a opinião de professores de 47 escolas regulares, de disciplinas curriculares variadas e com formações diversificadas (Artes, Letras, Matemática, Física, História e Pedagogia). Também o acesso às famílias, caracterizado pela escuta aos pais e às mães dos alunos durante as palestras e preenchimento do inventário para pais, mostrou diferentes aspectos a serem considerados em relação a esse princípio, bem como pensar a diversidade na diversidade, ou seja, subpopulações de um grupo que por si, já traz a condição de ser diferente e possuir necessidades especiais. Esse trabalho de campo com duração de quase um ano letivo possibilitou observar múltiplas faces de um mesmo fenômeno, perceber a delicadeza e a fragilidade do movimento de educação inclusiva e aguçar, ainda mais, o olhar para as inúmeras demandas que trazem os alunos e todos aqueles envolvidos no processo de inclusão escolar e social.

Quanto à bidirecionalidade, foi garantida a participação de pelo menos dois sistemas relacionais do indivíduo – a família e a escola. Além de garantir a diversidade de vozes sobre o problema, foi possível constatar percepções diferenciadas, que legitimam a incorporação desse princípio de desenvolvimento humano às pesquisas em altas habilidades/superdotação.

Procurou-se garantir a multidimensionalidade, estabelecendo um conjunto ampliado de variáveis dependentes. Esse aspecto foi decisivo para demonstrar a natureza do fenômeno da superdotação e, sobretudo, delimitar as diferenças que se

pretendeu investigar. No entanto, as limitações em relação aos instrumentos disponíveis, o tamanho da amostra e o tempo para acessar com qualidade todas essas variáveis tornaram o trabalho muito exaustivo, tanto para os participantes quanto para a pesquisadora. Por outro lado, um desenho mais simples talvez não desse a cobertura necessária à investigação que requer o atual momento da área quanto à condição *underachievement*. Por se tratar de um segmento de pesquisa marcado por estudos de casos e poucos estudos empíricos, pretendeu-se garantir condições mínimas de generalização. Ainda em relação a esse pressuposto, ressalta-se que o estudo de prevalência realizado demandou muita segurança teórico-metodológica na distinção dos grupos. E, nesse sentido, a análise do conjunto de variáveis dependentes foi o que sustentou a identificação dos alunos *underachievers*.

Ao privilegiar a percepção do indivíduo a respeito de si mesmo, o estudo abarcou um dos pressupostos de desenvolvimento humano, mais difíceis de atingir em investigações com grandes grupos, a subjetividade. Conforme Denzin e Lincoln (2000) esse pressuposto é mais comum em abordagens qualitativas de pesquisa. A subjetividade se fez presente neste estudo pela triangulação de instrumentos utilizados, principalmente as escalas de autoconceito, motivação e as listas de características, preferências, interesses e estilos de aprendizagem. Os resultados dos registros de autopercepção se traduziram em uma fonte valiosa para a análise descritiva sobre a incidência e prevalência de elementos e características, que permitiram a formulação das hipóteses que serão discutidas ao longo deste capítulo.

A hipótese sobre a prevalência de alunos superdotados *underachievers* entre alunos superdotados foi confirmada no presente estudo. Esse achado está de acordo com a literatura, no que tange à existência de alunos superdotados, que não demonstram desempenho acadêmico compatível com seu potencial cognitivo. Essa confirmação foi

importante no sentido de elucidar a condição, uma vez que a mesma não é reconhecida por alguns profissionais e estudiosos da área, conforme esclarecem Baum e cols. (1998), Montgomery (2009) e Rimm (2003). O aluno superdotado que apresenta baixo desempenho acadêmico ou que vivencia insucesso em sua trajetória escolar, muitas vezes, é desqualificado em suas características de superdotação. Outro aspecto relevante foi o fato de que o movimento da pesquisa, por si mesmo, promoveu uma sensibilização para essa demanda e despertou a curiosidade dos grupos de pais, gestores e professores, que tiveram acesso às palestras promovidas nas salas de recursos, mostrando que o tema suscita interesse.

Ainda sobre o estudo de prevalência, os resultados apontaram uma razão aproximada de 2:1, ou seja, a cada dois alunos superdotados identificados, um corresponderá à descrição de *underachiever*. Esse resultado em termos de proporção acompanha os índices constatados por Heacox (1991) com estudantes norte-americanos e corrobora os dados divulgados pelo *Davidson Institute for Talent Development* (2009). A verificação dessa prevalência indica uma situação alarmante e condiz com a proposição de Rimm (2003) de que os sistemas educacionais vivenciam uma epidemia em termos de desperdício e fuga de potenciais e, por isso, essa temática é uma questão de saúde pública e deve receber a devida atenção.

É importante considerar que a prevalência de *underachievers* encontrada deverá trazer maior visibilidade ao problema, uma vez que a literatura internacional já informava quanto à existência desse grupo de alunos entre superdotados e os dados oficiais brasileiros sequer os mencionam. Desse modo, espera-se que a divulgação dos resultados deste estudo, os desdobramentos empíricos e as estratégias de políticas públicas possam, em um futuro não muito longínquo, garantir a inclusão, a permanência e o real atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.

Nesse ponto, é imperioso chamar a atenção para os aspectos teóricos que fundamentam o AEE-AH/SD. Uma vez instituído o Modelo dos Três Anéis como referencial, há que se ter precaução para analisar o comportamento e as produções dos alunos à luz das variáveis inteligência, criatividade e motivação, para não ferir os preceitos de inclusão que o próprio modelo sustenta. Em se tratando do atendimento educacional especializado, muitas vezes, o aluno é desligado por não conseguir demonstrar desempenho, ou produção compatível com as expectativas geradas por seu potencial revelado nos testes ou em outras situações de avaliação. Essa situação denuncia que, erroneamente, a carência verificada em um dos anéis, ou o não reconhecimento de algum deles, interfere na avaliação realizada pelos profissionais do atendimento, o que pode conduzir à exclusão do aluno.

Se em um momento remoto, a concepção de inteligência foi aproveitada para segregar e provocar sequelas pautadas no determinismo biológico, hoje o anel da motivação, equivocadamente interpretado pelos agentes privilegiados do processo de inclusão, pode trazer danos irremediáveis à trajetória do aluno superdotado. A falta de motivação ou de envolvimento com a tarefa tem sido empregada como mecanismo velado de desligamento de alguns alunos do atendimento. Essa realidade, verificada por Oufino (2005) em pesquisa realizada no mesmo atendimento, atualmente ganhou força com a popularização enviesada do Modelo dos Três Anéis. É imprescindível que a adoção desse referencial ou de qualquer outro modelo teórico seja retroalimentada por capacitação profissional adequada e formação continuada aos profissionais da educação especial, extensiva aos demais profissionais de toda educação básica.

A segunda hipótese levantada neste estudo diz respeito às possíveis diferenças averiguadas entre superdotados e baseia-se na literatura que consagra esse grupo como não homogêneo. A confirmação dessa hipótese, fundamentada principalmente na

diversidade de perfil demográfico, habilidades, preferências, interesses, aspectos motivacionais, características pessoais, relações interpessoais e acadêmicas e estilos de aprendizagem entre alunos superdotados e *underachievers*, trouxe grande contribuição à desconstrução do mito do tamanho único, pelo qual o superdotado é visto segundo um mesmo padrão cognitivo e comportamental (Betts & Neihart, 2004; Virgolim, 1997, 2007).

Com relação ao perfil demográfico, verificou-se maior número de participantes do gênero masculino (75%). Essa incidência em favor dos homens se mantém entre os superdotados e é recorrente na literatura. Já o maior número de *underachievers* também entre os homens não está de acordo com a literatura, que preconiza maior vulnerabilidade de insucesso acadêmico para as mulheres superdotadas (Renzulli & cols., 1992). A questão de gênero em superdotação tem sido muito debatida, pois há hipótese de que a indicação das alunas para os atendimentos especializados fica prejudicada por uma visão preconceituosa e excludente, que historicamente acompanha o processo de desenvolvimento e escolarização das mulheres na sociedade (Gontijo, 2007).

A variável descritiva posição do indivíduo na família foi verificada conforme a ordem de nascimento e se observou maior incidência de filhos primogênitos entre SD e Uach. A literatura já sinaliza para esse resultado em relação ao superdotado (Winner Gontijo, 2007). Esse é um achado constante nas pesquisas (Aspesi, 2003; Chagas, 2008; Ourofino, 2005) indicando que posição de nascimento pode afetar a posição funcional do indivíduo na família e refletir algum efeito nessa condição.

Quanto ao nível de desenvolvimento, verificou-se maior número de crianças tanto entre os superdotados, quanto entre os Uach. É importante considerar que mesmo no início da escolarização, alguns alunos com alto potencial já exibem dificuldades.

Esse dado parece convergir para as observações de Coil e cols. (2008) que chamam a atenção para o fato de que os sinais da condição *underachievement* aparecem nos primeiros anos escolares e os efeitos negativos são cumulativos no transcorrer do desenvolvimento.

A situação na série/ano deve ser destacada, pois reflete uma disparidade entre superdotados e *underachievers*. Verificou-se que a situação adiantada prevalece em maior número entre superdotados, enquanto a defasagem idade/série ocorreu apenas entre os *underachievers*. Isso pode sugerir que o efeito da condição *underachievement* traz prejuízos acadêmicos a ponto de levar o indivíduo a ser reprovado ou até mesmo evadir da escola. Para melhor análise dessa situação seria necessário um estudo que investigue o duplo efeito causal da defasagem idade/série e insucesso dos alunos.

Ainda em relação à defasagem idade/série, Betts e Neihart (2004) destacaram que os superdotados do tipo divergente apresentam risco de evasão escolar e problemas de conduta quando não recebem uma intervenção apropriada durante a infância e/ou adolescência. O atraso no contexto escolar também é comum ao superdotado do tipo desistente ou evadido, que frequentemente abandona a escola por não ser atendido em suas necessidades e não se interessar por atividades do currículo regular. Como abordado no capítulo de revisão, o Grupo II de indivíduos superdotados refere-se aos *underachievers*, no qual também estão listados os alunos com dupla excepcionalidade. A literatura destaca que a presença de uma comorbidade, por exemplo, o Transtorno de Déficit de Atenção, é preceptora de defasagem idade/série (Ourofino, 2005; Webb & cols., 2005; Zentall & cols., 2001).

Nesse sentido é que Ourofino (2005; 2010) e Montgomery (2009) consideram que muitos alunos superdotados, à medida que experimentam o insucesso escolar, se tornam invisíveis ao sistema educacional. Os estudos sobre fracasso escolar realizados

no Brasil denunciam uma situação extremamente severa de uma massa de marginalizados do processo educacional, certamente entre esses excluídos estão muitos estudantes *underachievers* (Ireland, 2007; Pinheiro-Cavalcanti, 2009; Libório, 2009).

Considerando que o AEE-AH/SD é instituído pela Secretaria de Estado da Educação para atender preferencialmente os estudantes de escolas públicas, a quantidade de alunos do ensino privado (37,6%) que frequenta o atendimento é relevante. Por um lado, pode-se conjecturar que tais alunos não recebem atendimento educacional especializado em suas escolas de origem e por isso buscam o serviço público. Desse modo, a SEDF estaria cumprindo institucionalmente seu papel no processo de inclusão desses alunos. Também, entre os alunos das escolas particulares está inserido o maior grupo de superdotados, sendo os *underachievers* em maior número e frequentadores da escola pública (86,0%). Em se tratando de educação especial, o ensino público parece estar mais organizado para cumprir as políticas de educação inclusiva. Quanto à escolaridade, o maior grupo é de séries iniciais do ensino fundamental e há uma tendência desse número diminuir nas séries finais. Isso gera impacto na produção de qualidade. A média de permanência no atendimento é de dois anos, cumpridos geralmente na fase da infância quando a criança ganha experiência e se apropria da metodologia, atingindo bons resultados nas atividades do Tipo I e II. Quando atinge a pré-adolescência e adolescência, teoricamente, o aluno teria maior preparo e desenvoltura para as atividades do Tipo III. No entanto é nessa fase que ele tende a deixar o atendimento. É importante perceber essa dinâmica e detectar os motivos que levam a essa situação, pois o atendimento não fica retroalimentado e perde a oportunidade de imprimir qualidade aos produtos desenvolvidos, aos serviços e, sobretudo, à formação desses alunos.

A escola regular, representada aqui por alguns de seus professores, demonstrou uma percepção bem realista sobre o desempenho de seus alunos. A avaliação de desempenho acadêmico informado pela escola regular aproximou-se do apurado pela avaliação da pesquisa (45,8% dos participantes foram avaliados como superiores, 44,8% apresentaram desempenho médio e 9,4% dos alunos tiveram indicação de desempenho inferior). Nessa variável, os superdotados foram mais bem avaliados pela escola, apresentando desempenho superior em 39,6% do total de casos e nenhuma avaliação de desempenho inferior. O desempenho acadêmico dos *underachievers*, em sua maioria, foi apontado pelas escolas como médio, representando 29,2%. A percepção realista da escola não corrobora a literatura que assinala que nesse contexto se verifica a tendência a uma visão mais negativa do aluno superdotado *underachiever*. Embora exista concordância de que o *underachiever* demonstra mais problemas em relação ao desempenho acadêmico, o que se observou foi uma forte desconfiança da escola de que esses alunos talvez não sejam superdotados, tamanha a força do mito discutido anteriormente. Essas observações ampliam as preocupações já destacadas por Ourofino (2007), Palmeira-Pereira (2008) e Sabatella (2005), pois estão na contramão das concepções e práticas inclusivas tão defendidas e almejadas no âmbito da educação e que deveriam ser perseguidas por toda a sociedade.

Quanto às salas de recursos, os *underachievers* se concentraram em maior número em uma das salas de recursos examinadas (n=24; 25,0%). Nesse grupo estão os 11 alunos *underachievers* considerados duplamente excepcionais e que exibem comorbidade com TDAH. Diante dessa constatação foi realizada uma MANOVA extra às questões de pesquisa para verificar diferenças de desempenho entre os grupos em relação às salas de recursos. Os resultados não mostraram diferenças significativas para a variável desempenho acadêmico, decisiva na definição de *underachievement*. A

inclusão escolar foi verificada em todas as salas de recursos, mas vale destacar a atitude inclusiva dos profissionais atuantes na sala mencionada no início deste parágrafo. Nesta referida sala, foi observado que o psicólogo, itinerantes e professores dessa sala, atentos às possibilidades de existência da dupla excepcionalidade e entendendo que esse aluno é mais susceptível a desajustamento social e fracasso escolar, definiram algumas estratégias, a fim de evitar o desligamento dos alunos duplamente excepcionais, do AEE-AH/SD. Tais estratégias envolvem: (a) reconhecimento das características dos alunos SD/TDAH e dos *underachievers* de modo geral; (b) foco nas potencialidades e nos aspectos motivacionais, afetivos e sociais; (c) personalização da aprendizagem do aluno; (d) acompanhamento do rendimento e desempenho acadêmico junto à escola regular; (e) trabalho sistematizado de apoio e acompanhamento das famílias; (f) acompanhamento da história clínica e do uso de medicamento, nos casos de SD/TDAH; (g) encaminhamentos diversos para serviços de apoio; e (h) exigências em relação ao envolvimento com a tarefa e à concretização de um produto em consonância com as demandas sociais e afetivas dos alunos. Essas estratégias estão de acordo com as indicações anunciadas na literatura (Baum & cols., 1995, 1998; Coil & cols., 2008; Montgomery, 2009).

As condições de trabalho nas salas de recursos precisam ser revistas para que os profissionais possam manter estratégias que imprimam maior qualidade ao AEE-AH/SD. Entre as dificuldades pode-se destacar a modulação de alunos, muito alta, em torno de 40 alunos para cada professor e também a frequência à sala de recursos pelo aluno, em apenas uma vez por semana. Principalmente essas duas condições dificultam, em muito, o trabalho individualizado e a continuidade dos projetos, influenciando negativamente no tempo de dedicação que o aluno imprime na realização de suas atividades. Dessa forma, o atendimento especializado ao aluno superdotado estaria

muito longe daquilo que é discutido por Alencar e Galvão (2007) sobre a experiência do intenso envolvimento com a atividade de interesse e sobre a importância da preparação contínua, tanto de artistas, quanto de cientistas, na obtenção da capacidade performática *expert*. Para os autores, o tempo de dedicação a uma área de estudo é uma variável importante e decisiva ao longo da formação do indivíduo. Juntam-se a essa variável, a eliminação de atividades concorrentes e outros aspectos determinantes no desempenho de alto nível, tais como o diferencial positivo nas primeiras experiências de vida, as preferências, os hábitos, as oportunidades e o estudo deliberado qualitativa e quantitativamente eficiente (Alencar & Galvão, 2007). A literatura mostra que não há como prever ou garantir sucesso aos indivíduos que se destacam precocemente por suas habilidades, mas há que se oferecer oportunidade real de desenvolvimento.

É notório que a experiência do *fluir* e da liberação do processo criativo não ocorrem apenas vinculados aos trabalhos de uma sala de recursos, escolas ou institutos especializados, tampouco por excesso de horas de trabalho e dedicação. Galvão (2007) destaca a importância do estudo deliberado como componente da expertise, mas salienta que a visão favorável ao estudo deliberado, como protagonista das altas habilidades, é confrontada em muitos estudos, especialmente na área de música. Para além dessa celeuma, o cenário da sala de recursos representa o único espaço para a manifestação das habilidades de alguns alunos, o lugar do encontro consigo mesmo e com os pares, no qual as características que o diferenciam ganham a força de seu potencial e não a discriminação e o preconceito às suas diferenças.

É por tudo isso que se defende a sala de recursos como um ambiente cuidadosamente planejado para receber esse aluno, com tempo e espaço otimizados e adequados à aprendizagem, à liberdade de expressão e ao atendimento personalizado às suas necessidades educacionais especiais. Resgata-se assim, a importância do meio

social e cultural na organização do fenômeno da superdotação (Aspesi, Dessen & Chagas, 2005; Chagas, 2008). De acordo com Feldhusen (1986) e tantos outros estudiosos destacados neste trabalho, somente ambientes que conduzam às oportunidades de qualidade seriam capazes de educar e formar os grandes nomes que farão a diferença positiva para a humanidade.

Ainda com relação às variáveis descritivas, no que diz respeito aos diagnósticos de dupla excepcionalidade e prescrição de metilfenidato para alunos superdotados que exibem o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, os dados aquecem ainda mais a discussão nas áreas médica, psicológica e educacional quanto à utilização indiscriminada do medicamento (Baum & cols., 1998; Cramond, 1995; Moon, 2002; Neihart, 2003; Webb & cols., 2005). Os resultados mostram que 17 alunos são medicados com metilfenidato (Ritalina). Portanto, se existem apenas 12 casos de superdotados diagnosticados como TDAH (sendo um SD e 11 Uach), essas incidências revelam que cinco alunos que não possuem diagnóstico de TDAH fazem uso de metilfenidato. Esse é um ponto delicado e controverso dessa discussão. Por um lado há pesquisadores que defendem o uso desse medicamento para o manejo de comportamentos disruptivos que acometem indivíduos SD/TDAH, como por exemplo, Moon (2000) e Neihart (2003). Por outro, existem pesquisadores, como é o caso de Baum e cols. (1998) e Webb e cols. (2005), que admitem os benefícios do uso do medicamento na melhora do autocontrole demonstrado pelo aluno superdotado, mas advertem que o processo criativo e a curiosidade intelectual ficam afetados.

Há também pesquisadores que são contra o uso de Ritalina por estudantes superdotados, pois não admitem a dupla excepcionalidade, consideram que as características de alta excitabilidade imaginativa e comportamental, inquietude e devaneio criativo são características próprias do superdotado, confundidas com

sintomas de TDAH. Nessa direção, destacam-se os estudos pioneiros de Cramond (1995). Há mais de uma década, ela já havia constatado o uso indiscriminado de metilfenidato por indivíduos superdotados. Seus estudos sugerem que existe inibição no processo criativo e que isso representa danos ao desenvolvimento do indivíduo. Resultados de pesquisas mais atuais corroboram esses achados (*National Register for Gifted and Talented*, 2006).

Todo esse conjunto de dados, todas essas concepções e posições, muitas vezes antagônicas, devem ser consideradas no momento de diferenciar características de superdotados *underachievers* daqueles que possuem dificuldades de aprendizagem ou outra condição que interfere na sua realização acadêmica, para que se possa realizar uma avaliação precisa (Doeschot & Hoogeveen, 2010; McCoach & Siegle, 2003; Montgomery, 2010; Ourofino, 2005; Reis & McCoach, 2002; Villatte & De Leonardis, 2010).

Submeter alunos superdotados a avaliações fundamentadas apenas em paradigmas cognitivos penaliza indivíduos que pensam criativamente, que possuem potencial artístico, habilidades de liderança, sensibilidade afetiva, capacidade de pensamento divergente e de soluções de problemas. Nessa direção, procurou-se neste trabalho valorizar tais habilidades no processo de identificação do superdotado.

A avaliação realizada pela pesquisadora com base no modelo dos Três Anéis de Renzulli (1986), associada à análise da trajetória escolar do aluno, ao acompanhamento do desempenho acadêmico e à opinião de professores e mentores, mostrou-se adequada na identificação dos superdotados *underachievers*. Essa forma de avaliar impõe opções metodológicas com critérios rígidos para inclusão na amostra e a definição de pontos de corte bem esclarecidos teoricamente. Tal organização avaliativa já foi anteriormente testada por Ourofino (2005), em casos de dupla excepcionalidade, e se mostrou muito

eficiente. A avaliação se fundamenta em estratégias inclusivas que privilegiam as características cognitivas, a criatividade e o autoconceito, oferecem escuta ao professor e, sobretudo, eliminam o caráter patológico, muito comum diante de casos de dificuldades de aprendizagem e baixo desempenho acadêmico. Como contribuição da pesquisa para o processo de avaliação/identificação, tem-se a organização dos registros formalizados no Protocolo de Investigação da Performance Acadêmica de Alunos Superdotados (ver Anexo 3). Esse instrumento sistematiza as informações consideradas mais pertinentes para esse tipo de avaliação, favorece o registro retrospectivo e ao mesmo tempo atualizado do aluno, além de oferecer uma lista de comportamentos a serem analisados e apontados pelos professores que auxilia no entendimento das características de *underachievement*.

Além do processo de identificação bem estruturado, é preciso pensar em estratégias que venham a favorecer sistemas de monitoramento e de apoio que possam atender os alunos superdotados *underachievers* em suas necessidades educativas, por meio de atividades interventivas, e que possam reverter as dificuldades que levam à condição de baixa performance (Bethea, 2007; Clark & cols., 2008; Clemons, 2008; Dvorakova, 2008; Hanna & Shore, 2008; Matthews & McBee, 2007; McCoach & Siegle, 2003; Peterson, 2000). Nessa direção, os registros no referido protocolo deverão sinalizar o foco de interesses e as necessidades do superdotado que sirvam a um direcionamento inicial para futuras intervenções.

O conjunto de resultados sobre as habilidades, as preferências, os interesses, os aspectos motivacionais, características pessoais, relações interpessoais e acadêmicas e os estilos de aprendizagem revela que muitos desses atributos estão em consonância com a literatura sobre *underachievers* (Bethea, 2007; Montgomery, 2009). Em relação às habilidades há uma tendência na percepção dos participantes em considerá-las como

de domínio específico, ou seja, focar suas habilidades em áreas definidas, o que aproxima da visão de inteligências múltiplas enunciadas por Gardner (1995). O destaque para melhor desempenho associado às habilidades intrapessoal e interpessoal, entre os grupos, se revela pela habilidade de compreender outras pessoas e contextos sociais e pela capacidade de compreender a si mesmo, tanto sentimentos e emoções, quanto estilos cognitivos e inteligência. Tal percepção pode ser explicada pelas características pessoais reconhecidas pelos próprios alunos que, em geral, assinalaram como pontos fortes a criatividade, o senso de humor, a curiosidade, a intensidade na realização de tarefas e a persistência. As variáveis que mais se destacaram na percepção de SD e de Uach são coincidentes. Com exceção da inteligência geral, que não foi destacada pelos participantes, as demais variáveis encontram ressonância no Modelo dos Três Anéis. Pode-se inferir, portanto, que independente das dificuldades apresentadas pelos *underachievers*, essas características se sustentam inclusive na percepção dos alunos e são fundamentais no processo de avaliação da baixa realização acadêmica. Outro aspecto em relação às características é a marcada diversidade, que sublinha a necessidade de compreensão do indivíduo em sua essência como um ser único e particular.

Entre as preferências, interesses e aspectos motivacionais com os quais os participantes mais se identificaram, não foram observadas disparidades em relação às opiniões de SD e de Uach. No que se refere aos aspectos mais relacionados à escola, esses dois grupos declararam gostar de tirar boas notas na escola, embora gostar de estudar não tenha figurado entre as maiores frequências. Os superdotados assinalaram que gostam de estudar em frequência superior aos Uach.

Em comparação aos alunos superdotados, os alunos *underachievers* indicaram maior preferência, interesse e aspectos motivacionais em vários itens apresentados na

Lista de Habilidade, Interesses, Preferências e Estilo de Aprendizagem. Essas preferências podem ser encontradas na lista proposta por Montgomery (2009) sobre os tipos de *underachievers*, como, por exemplo, o gosto de ficar sozinho e a impaciência com ideias comuns (tipo invisível ou mascarado); a valorização da fantasia e imaginação, interesses por muitas coisas diferentes, ideias incomuns e originais, uso da imaginação para resolver problemas, elaboração de novas utilidades para coisas e objetos (tipo hiperativo, desatento, sonhador e imaginativo); exibicionista, senso de humor apurado, espírito aventureiro, gosto por correr riscos, gosto por desafios (tipo “palhaço” da sala de aula); a defesa rígida dos pontos de vista, o risco de evasão escolar, problemas de conduta (tipo ansioso não conformista, disruptivo, infrequente). Essas preferências estão em acordo com algumas características apontadas por Betts e Neihart (2004) que consideram o superdotado altamente criativo, questionador, com humor sarcástico, não conformista em relação ao sistema escolar, com interações sociais quase sempre envolvendo conflitos, frustração exacerbada, autoconceito negativo e susceptível à evasão escolar e problemas de conduta.

Vale ressaltar que a autopercepção do aluno se apresentou de modo mais positivo do que o descrito na literatura e que preferências e comportamentos observados como problemas são, em muitas das vezes, características de um estilo próprio de ser e estar no mundo. Os resultados sobre relações interpessoais e acadêmicas corroboram os resultados obtidos sobre as habilidades e preferências. Os participantes se avaliaram quanto ao sentimento de pertença e inserção nos vários contextos sociais dos quais faz parte e os resultados revelaram que SD e Uach se consideram aceitos em suas famílias. De modo geral, os participantes se perceberam incluídos também na escola, sala de recursos, comunidade e demais contextos, embora os Uach tenham assinalado, com

maior frequência que os superdotados, envolvimento em brigas e enfrentamentos de obstáculos em sua trajetória de desenvolvimento.

Com relação ao estilo de aprendizagem, os resultados indicaram que os participantes aprendem com mais facilidade por meio da leitura, observando como se faz, trabalhando em grupo e respondendo perguntas. Depreende-se desse contexto atividades mais interativas. As atividades que menos apreciaram estão relacionadas à dramatização, estudo de biografias e projetos autogeridos ou independentes. Esse último é importante considerar, pois se trata do estilo privilegiado em sala de recursos. Os superdotados preferem a escrita como estilo de aprendizagem, diferentemente dos *underachievers* que preferem a observação prática e não apreciam o registro escrito. Em contrapartida, os *underachievers* preferem o estudo em grupo e discussão, enquanto os superdotados descrevem predileção por trabalhar sozinho, como característica de seu estilo de aprendizagem, este último bastante destacado na literatura (Chagas, 2008; Ourofino, 2005; Sabatella, 2005; Virgolim, 1997).

Os resultados deste estudo indicaram diferenças significativas entre superdotados e *underachievers* em relação à inteligência, tendo os primeiros apresentado escores mais altos. Para acessar essa variável foi utilizado o instrumento Matrizes Progressivas Coloridas Raven Escala Especial (Raven, 1992), que além de avaliar o fator g, analisa a capacidade indutiva e reprodutiva, pensamento analítico, sintético, observação e clareza de pensamento. Portanto, considerou-se o teste apropriado para acusar diferenças sutis entre esses grupos, pois mesmo os *underachievers* apresentando escores altos de inteligência, as diferenças significativas foram detectadas. Tais diferenças não estão de acordo com resultados encontrados na literatura, por exemplo, os obtidos por Zentall e cols. (2001) que não identificaram diferenças entre superdotados e *underachievers* nessa medida. No presente estudo, os

resultados mostraram que existem diferenças significativas quanto à variável inteligência em relação ao gênero, em favor do sexo masculino. Em relação à inteligência, os dados revelaram interações significativas entre grupo e gênero, as alunas superdotadas apresentaram melhor desempenho em relação aos alunos superdotados. E os alunos *underachievers* tiveram melhor desempenho em comparação às alunas *underachievers*. Nesse tipo de avaliação, que privilegia o raciocínio indutivo, existe uma tendência dos indivíduos do gênero masculino em obter escores brutos mais altos (Gontijo, 2007). Na análise realizada, ficam esclarecidas as diferenças entre os escores em favor dos meninos participantes, mas não a real diferença de inteligência, uma vez que a discrepância entre os escores é de aproximadamente quatro pontos brutos, mas em termos da classificação estabelecida pelo instrumento essa variação é compensada e os resultados se conservam como intelectualmente superior.

A hipótese de que superdotados *underachievers* têm propensão a apresentar baixa performance em testes padronizados, quando comparados aos demais superdotados, foi confirmada. Considerando que a presença de dupla excepcionalidade é preceptora de baixo desempenho, e que os indivíduos duplamente excepcionais aparecem em maior número entre os *underachievers*, essa situação pode ter levado à diminuição de alguns pontos nos escores brutos, mas se conservam acima da média. Alguns autores argumentam que a alta inteligência é fator de proteção em longo prazo para os efeitos negativos causados pela condição *underachievement* e, quando o nível intelectual é alto, ele se manifesta independente de outras características, o que corrobora os resultados obtidos neste estudo (Montgomery, 2009; Reis & McCoach, 2000; Rimm, 2003).

A inteligência amplamente investigada e debatida representa uma variável importante na compreensão do fenômeno da superdotação e das múltiplas variações do

mesmo. As representações sociais em torno do construto inteligência são contundentes e de algum modo justificam as preocupações de Rimm (2003) sobre as pressões sofridas pelo superdotado, quanto à necessidade de ser extraordinariamente inteligente e perfeito ou “o mais inteligente”; o desejo de ser extremamente criativo e único, que pode se traduzir em inconformismo; e a preocupação em ser admirado por seus pares, devido à aparência, à inteligência e à popularidade. A autora alerta que essas pressões constantes, o esforço excessivo e os resultados aquém das expectativas reduzem a motivação do indivíduo e o conduzem à baixa performance.

A criatividade neste estudo foi trabalhada sob prisma da fluência, flexibilidade, originalidade e elaboração do pensamento e, ainda, da abertura às novas experiências, curiosidade, sensibilidade e coragem para correr riscos, na perspectiva dos argumentos de Renzulli (1986) e Torrance (1990). Muitos desses atributos de criatividade foram declarados pelos participantes como características pessoais evidenciadas por eles. O conjunto dessas características mostrou que tanto os superdotados quanto os *underachievers* se percebem criativos. No entanto, quando comparados em relação às medidas de criatividade geral, o estudo indica diferenças entre superdotados e *underachievers*, em favor dos superdotados. Quanto ao gênero não foram encontradas diferenças significativas nessa medida. Esses dados mostram que, apesar das diferenças exibidas pelos grupos, há uma tendência dos superdotados em se avaliarem positivamente independente de sua condição. Nesse sentido, formula-se a hipótese de que a percepção positiva está imbricada pelo status de ser participante do atendimento, pelo fato de ser indicado por suas habilidades, pelo sentimento de pertença ao ser reconhecido por pares e valorizado por seus professores. A importância social desse evento na vida do indivíduo gera impactos positivos em seu desenvolvimento. Isso implica a necessidade de uma atitude muito esclarecida, ética e justa por parte dos

profissionais que cuidarão do desligamento de alunos do atendimento, especialmente depois de concluída a fase de observação no processo de identificação do superdotado. O sentimento de pertença em si é um fator de proteção às vulnerabilidades que acometem os superdotados e podem vir a se configurar como fator de resiliência para esse grupo (Chagas, 2008; Pinheiro, 2004).

Com relação à criatividade verbal, os resultados indicaram diferenças entre os grupos e os superdotados obtiveram resultados superiores aos dos Uach. Quanto ao gênero, as diferenças significativas foram em favor das alunas. Uma possível explicação para esse último resultado seria a precocidade no desenvolvimento da fala, a riqueza de vocabulário, a fluência e outras características de natureza verbal recorrentes na literatura (Alencar & Fleith, 2001; Sabatella, 2005; Silverman, 2002; Winner, 1998). As diferenças em relação à criatividade figurativa não foram verificadas entre os grupos, mesmo considerando que alguns participantes (n=23; 23,9%) são de ambas as áreas, isso não teve efeito na qualidade da produção figurativa. Esse fato torna a utilização do instrumento proposto por Torrance (1990) ainda mais qualificada para acessar a variável criatividade.

Chae, Kim e Noh (2003) não confirmaram diferenças entre superdotados e *underachievers* em relação à criatividade. Por outro lado, em estudos com *underachievers* duplamente excepcionais, Lovecky (1999) encontrou escores inferiores que diferenciavam *underachievers* dos alunos superdotados, nas medidas de criatividade. O autor sugeriu que tais diferenças estariam vinculadas à falta de cuidados dispensados por esses alunos na dimensão da elaboração, uma das variáveis importantes que compõem a criatividade. Assim, o baixo desempenho nessa medida reside na falta de motivação e empenho reduzido dos *underachievers* em relação às tarefas que realizam. Sabe-se que as variáveis que compõem a criatividade, quando aliadas à

motivação intrínseca, favorecem o estado de *flow*, sugerido por Csikszentmihalyi (1996), promovendo satisfação e prazer ao indivíduo em seu trabalho criativo, independente de quaisquer que sejam suas características.

A variável motivação e a autorregulação são preditoras eficazes de características que diferenciam os estudantes superdotados *underachievers* dos demais alunos superdotados, conforme indicam os resultados evidenciados nos trabalhos de McCoach e Siegle (2003) e Baslanti e McCoach (2006). No entanto, no presente estudo os resultados sinalizaram diferenças significativas apenas para motivação extrínseca. Tais diferenças são apontadas a favor dos superdotados *underachievers*. As justificativas se alinham ao fato dos *underachievers* apresentarem dificuldades para adiar recompensas sociais e de lazer, em favor de atividades laborais, pois, conforme afirma Lovecky (1999), esses alunos tendem a não associar gratificações intrínsecas ao término de seus trabalhos. A curva de esforço a ser empreendida na tarefa se mostra muito ascendente para esses alunos, porque não encontram satisfação na simples conclusão das atividades propostas. Para o autor, é necessário incluir nas estratégias de intervenção para alunos *underachievers* um conjunto de estímulos e motivadores externos, inclusive com a inserção de marcadores temporais, que deem visibilidade ao início, meio e fim de um investimento, seja ele acadêmico ou não.

Betts e Neihart (2004) consideram a falta de motivação dos *underachievers* totalmente incompatível com o comportamento esperado para indivíduos superdotados. Para eles a procrastinação e a falta de engajamento, em consequência da baixa motivação, levam o superdotado a se distanciar do contexto escolar e até evadir do mesmo. Os achados de pesquisa conduzida por Bethea (2007) legitimam essa opinião. Em seus estudos, além de um grande número de fatores que influencia o comportamento *underachiever*, ela destacou que, na percepção dos alunos, os aspectos preceptores de

insucesso eram a impossibilidade de escolhas, a falta de desafios variados no contexto escolar e os interesses externos concorrentes.

Quando verificado o efeito de gênero, são observadas diferenças em relação à motivação intrínseca a favor das alunas, em comparação aos alunos. Já em relação à motivação extrínseca, não foram verificadas diferenças entre o gênero masculino e feminino. Esses resultados diferem totalmente dos encontrados por Pinheiro-Cavalcante (2009), que não encontrou diferenças quanto à motivação intrínseca para aprender, entre alunos do gênero masculino e feminino, mas identificou diferenças quanto à motivação extrínseca em favor das alunas. Desse modo, volta-se a especular quanto à força do gênero em relação ao fenômeno superdotação, por ser a motivação uma variável que media a autorregulação para aprender e confere autonomia ao aluno na direção de suas metas de aprendizagem. Para as alunas do AEE-AH/SD, uma maior motivação intrínseca pode ter representado o diferencial que possibilitou a trajetória bem sucedida e o reconhecimento de suas habilidades, por parte dos professores e pais, o que favoreceu sua indicação para o atendimento.

Há uma tendência em privilegiar a motivação intrínseca como eixo da estrutura motivacional do indivíduo, como se a motivação tivesse que estar sempre envolvida naquela atmosfera de paixão anteriormente descrita por Alencar e Galvão (2007), o que seria imperioso. No entanto, Neves e Boruchovitch (2007) esclarecem que diversos estudos têm constatado que a motivação extrínseca também promove a autodeterminação do aluno em direção às metas de aprendizagem, o que muitas vezes favorece o seu desempenho escolar. Autores que propõem mecanismos de reversão para o baixo desempenho de superdotados *underachievers* têm defendido maiores estímulos à motivação extrínseca, potencializando-a, já que esta é mais expressiva entre *underachievers*. Desse modo, a motivação extrínseca pode ser um meio para despertar e

acessar a motivação intrínseca (Coil & cols., 2008; Montgomery, 2009; Villatte & De Leonardis, 2010). Vale ainda observar as constatações de Clemons (2008) sobre o impacto da motivação na maneira positiva do indivíduo superdotado demonstrar suas habilidades cognitivas no processo criativo, na dedicação aos estudos e na produção acadêmica de qualidade. Essa visão vai ao encontro das autopercepções favoráveis dos participantes quanto às suas preferências, interesses e aspectos motivacionais descritos neste estudo.

Embora não exista consenso quanto à definição de autoconceito, há um entendimento de que esse construto permeia as demais variáveis que estruturam a superdotação (Alencar, 1993; Fleith, 1999b; Harter, 1985; Neihart & cols., 2002; Renzulli, 1986; Virgolim 2007). Neste estudo houve predileção pela descrição elaborada por Alencar e Fleith (2003), segundo a qual, o autoconceito diz respeito à imagem subjetiva que cada indivíduo possui de si mesmo e que passa a vida tentando manter e melhorar, está relacionado à autoestima e à ideia que o indivíduo tem de si mesmo.

Com relação ao autoconceito, a análise univariada de variância evidenciou que existem diferenças significativas, entre superdotados e superdotados *underachievers*, nas dimensões conduta comportamental e autoestima global, a favor dos superdotados. Essa comprovação está em consonância com as proposições de Betts e Neihart (2004), que identificam, no superdotado bem sucedido, características de autoconceito positivo e autoestima consolidada, ao passo que o *underachiever* revela frustração exacerbada e autoconceito negativo. A ANOVA indicou ainda, diferenças entre gêneros somente na dimensão autoestima global, mostrando que as alunas apresentaram uma percepção mais positiva de si mesmas, quando comparadas aos alunos. Esse dado é surpreendente e merece reflexão, uma vez que a literatura, especialmente sobre mulheres eminentes,

destaca as forças sociais que operam historicamente no contexto feminino, limitando as oportunidades e incentivos ao pleno desenvolvimento das mulheres e influenciando negativamente o grau de confiança que elas depositam em si mesmas e que as impede de atuarem brilhantemente em diversas áreas, sobretudo as consideradas de monopólio masculino (Alencar, 2001; Gontijo, 2007; Reis, 1987). Esse panorama por si mesmo é um grande gerador de baixa autoestima, mas de acordo com os resultados obtidos neste estudo, começa a dar sinais positivos de mudanças.

Para constituir uma identidade de mulher superdotada que suplante as expectativas dos estereótipos culturais, mesmo dentro de seu grupo de referência, será necessário que a mulher se diferencie positivamente dos demais superdotados para, dessa forma, “tornar-se” mulher superdotada, a exemplo da mulher negra, no grupo de mulheres. É sabido que essa questão exige muita ética e competência, pois se por um lado, a mulher superdotada se diferencia e garante a construção de sua própria identidade, por outro, ao diferenciar-se, enfatiza as diferenças e pode vir a manter e fortalecer estereótipos e preconceitos. Dessa forma, atitudes inclusivas que sustentem a diversidade e garantam a igualdade de direitos, devem ser pensadas no contexto educativo, familiar e escolar, para eliminar condutas desencorajadoras ao sucesso feminino.

Os resultados sobre autoconceito sugerem interações significativas entre grupo e gênero, com relação às dimensões competência acadêmica, aceitação social e autoestima global. A análise das interações destaca uma realidade inusitada e bastante complexa. Para competência acadêmica, as alunas superdotadas apresentaram uma percepção mais positiva que os alunos superdotados. Em contrapartida, os alunos *underachievers* apresentaram desempenho superior em relação às alunas *underachievers*, nessa dimensão do autoconceito. Em relação à aceitação social, as

meninas superdotadas se avaliaram mais positivamente que os meninos superdotados. Diferentemente, os alunos *underachievers* se avaliaram mais positivamente que as alunas *underachievers*. Quanto à autoestima global, as alunas superdotadas se avaliaram mais positivamente que os alunos superdotados e os alunos *underachievers* se avaliaram mais positivamente que as alunas *underachievers*. De fato, o que importa é que as análises de todas as figuras de interação significativa, grupo e gênero, esclarecem a situação desprivilegiada das superdotadas *underachievers*, evidenciando os efeitos negativos da marginalização de condições desfavorecidas sobrepostas. Ser mulher, superdotada e *underachiever* pode indicar vulnerabilidade emocional e riscos ao desenvolvimento social da aluna superdotada. O contorno de tudo isso, ainda é uma incógnita, embora essas preocupações tenham sido pontuadas na literatura há quase três décadas (Renzulli & cols., 1992).

A performance acadêmica foi entendida, neste trabalho, de maneira ampla na perspectiva do conhecimento e da aprendizagem e abarcou em seu bojo a concepção de desempenho acadêmico e rendimento escolar, conforme explorado na revisão da literatura. Os superdotados *underachievers* demonstram dificuldade para manter qualitativamente, tanto o desempenho acadêmico, quanto o rendimento escolar, daí uma baixa performance.

Assim, a variável desempenho acadêmico representa um diferencial importante e decisivo nos estudos sobre a condição *underachievement*. Por esse motivo, essa variável foi investigada de três maneiras distintas: a primeira pela análise dos registros escolares, a segunda pela descrição da autopercepção dos participantes e por último pelo estudo comparativo. O desempenho acadêmico informado pela escola já foi discutido anteriormente e destacou uma visão otimista da escola sobre a performance dos *underachievers*. Com relação ao desempenho acadêmico percebido pelos participantes,

em geral, eles declararam tirar boas notas na escola (95,8%), evidenciando frequências altas e similares nessa variável, sendo que os SD (97,4%) avaliaram-se melhor neste item que os Uach (93,9%).

No entanto, a autopercepção positiva quanto ao desempenho acadêmico não encontrou reflexo na análise comparativa entre os grupos. A ANOVA indicou que houve diferenças significativas em relação ao desempenho acadêmico total, a favor dos superdotados, quando comparados aos *underachievers*. Esse dado está integralmente coberto pelos resultados apontados na literatura, que assinalam que os *underachievers* apresentam uma performance acadêmica qualitativamente e quantitativamente inferior aos superdotados (Bethea, 2007; Clark & cols., 2008; Doeschot & Hoogeveen, 2010; Reis & McCoach, 2000; McCoach & Siegle, 2003; Villatte & De Leonardis, 2010).

O desempenho acadêmico total foi investigado a partir das dimensões escrita, aritmética e leitura. Somente na dimensão escrita foram verificadas diferenças significativas, em favor do aluno superdotado, em comparação ao aluno *underachiever*. Com relação ao gênero não foram verificadas diferenças significativas entre alunas e alunos na variável desempenho total e também na dimensão aritmética e leitura. As diferenças marcadas pelo efeito de gênero se concentraram apenas na dimensão escrita. As dificuldades enfrentadas por superdotados *underachievers* em relação à escrita é o primeiro indicador de baixa performance acadêmica destacado por Montgomery (2009). As dificuldades em relação à escrita podem estar associadas a outros indicadores, tais como lacuna ou distorção entre os trabalhos de natureza verbal e escrita; tendência a fracassar na realização de trabalhos escolares, tanto na escola, quanto em casa; recusa e procrastinação em fazer os trabalhos escolares. Por outro lado, diferenças em relação à leitura não foram verificadas. Essas diferenças poderiam estar associadas à dificuldade

de leitura do *underachiever* e operarem como um indicador de baixo desempenho, mas não foram confirmadas.

Os alunos, quando chegam ao atendimento ao superdotado, geralmente foram alfabetizados antes dos seis anos, apresentam leitura precoce, vocabulário avançado e fluência verbal. Essa aprendizagem inicial com o tempo parece se tornar estática. O nível de leitura, verificado pelas médias no Teste de Desempenho Escolar (TDE), é similar entre os alunos dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, talvez seja esse, um dos motivos de não se verificar diferenças entre os grupos nessa dimensão. Os alunos também enfrentam dificuldades para o registro escrito, muitas vezes pela limitação psicomotora ainda em desenvolvimento. No entanto, essa dificuldade se mantém entre os alunos mais velhos, que passam a evitar os registros escritos, principalmente os caligráficos. Essa situação foi apontada pelos participantes deste estudo, quando se reportaram às atividades de suas preferências e destacaram a escrita, a produção de relatórios e a elaboração de projetos como atividades de menor predileção.

Não obstante a todas essas constatações, no que concerne às habilidades relacionadas à língua materna, deve ser dado enfoque privilegiado à sua expressão e aprendizagem, para além do desempenho na disciplina Língua Portuguesa e da área de interesse do aluno. Emerge da análise do teste TDE muito mais que os números que possibilitaram as análises estatísticas. Superdotados precisam de investimentos para dominar a língua materna em todas as suas dimensões e nuances. O aluno que se propõe a uma formação que potencialize suas habilidades e que o conduza a uma futura expertise tem que saber usar todos os atributos de sua língua materna e paralelamente investir em outros idiomas, o mais precocemente possível. Esse cuidado deve ser ainda mais preciso com os alunos *underachievers*. Como assinala Sternberg (2000), alunos com baixo desempenho escolar não planejam e nem monitoram suas ações, apresentam

dificuldade para criar e lidar com diferentes formas de resolver problemas, além de não utilizarem adequadamente os conhecimentos e habilidades que possuem, e subestimarem sua capacidade cognitiva.

Os fatores ambientais, escola e família, associados à condição *underachievement* foram bastante explorados neste estudo e completam a tríade, indivíduo-escola-família, cujos desajustes parecem explicar algumas causas da trajetória mal sucedida vivenciada pelo aluno superdotado. A família do superdotado tem sido focalizada em função do impacto da presença dos pais no direcionamento das habilidades dos filhos, apesar dessa presença nem sempre se traduzir em experiência positiva, dada a pressão que alguns pais acabam por exercer sobre seus filhos (Baum & cols., 1998; Montgomery, 2003, 2009; Neihart, 2002; Rimm, 2003; Webb & cols., 2005). Também Rimm (2003) e Coil e cols. (2008) admitem como uma das causas mais frequentes da baixa performance acadêmica a pressão por bom desempenho exercida pelos pais. Com base nesses pressupostos foram verificadas possíveis diferenças em relação às atitudes parentais, entre as famílias de superdotados e superdotados *underachievers*, tanto na visão dos pais, quanto na visão dos filhos. Nessa variável prevaleceu a hipótese nula, tanto para pais, quanto para filhos. Não foram encontradas diferenças significativas referentes aos grupos SD e Uach com base na autopercepção dos pais e nem na percepção dos filhos sobre os seus pais. As características de comunicação, uso do tempo, ensino, frustração, satisfação e necessidade de informação parental não foram evidenciadas como de efeito na condição *underachievement*.

Utilizando o mesmo instrumento empregado nesta pesquisa, o PSI, Chagas (2008) investigou possíveis diferenças entre a percepção de adolescentes talentosos, seus pais e suas mães, quanto às atitudes parentais. As análises revelaram que não existiam diferenças significativas em relação à percepção dos participantes quanto às

dimensões da escala, em nenhuma das situações investigadas. Uma provável variável interveniente para esses resultados pode estar associada ao próprio instrumento que, para aplicação em maior escala, além de ser cansativo e gerar um pool de dados difíceis de serem manejados, não se mostrou sensível para capturar diferenças para essas variáveis no grupo estudado. No entanto, para análises individuais em avaliações psicológicas, com vistas às intervenções pontuais, o instrumento parece ser apropriado para utilização com pré-adolescentes e adolescentes.

A influência do contexto familiar no desenvolvimento dos talentos e potencialidades dos filhos tem sido considerada amplamente nas pesquisas em superdotação (Chagas, 2008; Clemons, 2008; Delou, 2007; Sparfeldt, 2006). Embora as diferenças entre as famílias não tenham sido significativas, é importante considerar que as médias se conservaram altas, tanto para os itens positivos, quanto para os itens negativos, mostrando a intensa participação dos pais na vida de seus filhos superdotados.

Considerando que o maior número de participantes deste estudo eram crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, inferem-se os mesmos motivos observados no estudo comparativo realizado por Sparfeldt (2006) sobre as diferenças entre famílias, de superdotados, não superdotados e de *underachievers*, em relação à percepção dos pais, quanto às características de superdotação dos filhos. Os resultados verificados por Sparfeldt apontaram que não existem diferenças significativas entre os três grupos de famílias quanto à percepção dos pais em relação à superdotação dos filhos durante os primeiros anos de escolarização. No período escolar inicial, há tendência dos pais demonstrarem percepção positiva em relação às habilidades dos filhos. No transcorrer do ensino fundamental, as diferenças são significativas a favor das famílias dos superdotados, revelando uma percepção negativa por parte das famílias dos

underachievers. As conclusões seguem na direção de que as famílias dos estudantes *underachievers*, com o passar dos anos escolares e dos fracassos acumulados, passam a não reconhecer as características de altas habilidades dos filhos. Nesse mesmo estudo, foram encontradas diferenças significativas com relação à influência das famílias na organização do autoconceito positivo dos filhos, em favor dos superdotados, mostrando que tanto a percepção dos pais, quanto as práticas educativas são importantes no contexto do desenvolvimento do potencial superior. Portanto, seria interessante a investigação de famílias de superdotados *underachievers* adolescentes e adultos com trajetória escolar e pessoal mais estruturada e avançada em termos de tempo e de experiências vivenciadas.

O papel da família no reconhecimento e no encaminhamento de superdotados é fundamental, pois as crianças com esse perfil, desde os primeiros anos de vida, já manifestam comportamentos e interesses que são sinalizadores de desenvolvimento precoce. Pais atentos podem perceber essas peculiaridades e estimularem características que podem ser indicadoras de altas habilidades. Por outro lado, alguns pais acabam frustrados pela falta de habilidade para lidarem com as características de seus filhos *underachievers*. Os pais operam na manutenção de altas expectativas em relação às potencialidades dos filhos e isso reinicia o ciclo de cobranças e metas irreais impostas ao superdotado.

Do ponto de vista metodológico, o delineamento e o método empregados neste estudo convergem para o atual momento da produção científica da área, que pretende dar respostas mais generalizáveis às questões inerentes à educação do superdotado. A combinação de instrumentos e os procedimentos de coleta e análise de dados foram adequados à abordagem quantitativa empregada. Apesar da subjetividade de quem responde aos instrumentos, o uso de escalas e inventários semelhantes aos empregados

neste trabalho é consagrado na literatura. Os escores e os valores de escalas dos instrumentos utilizados possuem evidência de validade e fidedignidade. O Teste Matrizes Progressivas Coloridas Raven Escala Especial, os Testes Torrance de Pensamento Criativo e o Teste de Desempenho Acadêmico são validados para a população brasileira. O inventário, Indicadores de Sucesso Parental e a Escala de Autopercepção para Crianças e Jovens têm sido utilizados em pesquisas no Brasil. A Escala de Avaliação da Motivação para Aprender de Alunos do Ensino Fundamental foi desenvolvida por pesquisadores brasileiros.

Em relação à Lista de Habilidades, Interesses, Preferências, Características e Estilos de Aprendizagem – LHIPCEA, apesar das contribuições obtidas com esse instrumento, foram enfrentadas algumas limitações. O instrumento possibilitou uma vasta cobertura das características pessoais, relacionais e acadêmica dos participantes. A análise das frequências permitiu descrever as características mais acentuadas do grupo, permitindo responder a questão de pesquisa 3 e confirmando a hipótese de que o grupo de superdotados é heterogêneo. No entanto, um aspecto negativo relacionado à LHIPCEA refere-se à quantidade de itens que o participante responde. A aplicação se torna demorada e de certo desconforto, tanto para participantes quanto para o avaliador. Além disso, as crianças mais jovens e os alunos TDAH demonstraram dificuldades para responder aos diversos itens e necessitaram de auxílio do avaliador como leitor. Esse fato explica a grande quantidade de *missing value* nas dimensões acessadas por esse instrumento e a diminuição no número de respondentes (n=73). Apesar disso, do mesmo modo que o PSI, a LHIPCEA pode ser mais bem empregada em avaliações individuais que precipitem algum tipo de intervenção, uma vez que os itens são categorizados e podem ser aplicados de modo independente e em várias sessões de aplicação. No caso desta pesquisa, talvez fosse mais adequada a utilização dos instrumentos originais que

serviram de inspiração para a elaboração da LHIPCEA, que são menos complexos do ponto de vista da aplicação e da análise de dados, por exemplo, o Inventário de Estilos de Aprendizagem (Renzulli & Smith, 1978, 2001) e Avaliação das Características Comportamentais de Alunos com Habilidades Superiores (Renzulli & cols., 2000).

Ainda em relação à LHIPCEA, uma limitação do estudo refere-se à análise dos dados. O ideal no tratamento das informações coletadas com esse instrumento teria sido a utilização do teste do qui-quadrado (2 x 2), que permite descobrir se um conjunto de frequências observadas difere de um outro conjunto de frequências esperadas, ou seja, se existe relacionamento ou associação entre duas variáveis categóricas. Esse processo ampliaria a análise e favoreceria o levantamento de novas hipóteses, no entanto só foi considerada essa possibilidade, após a conclusão do estudo.

O desenho para este estudo mostrou-se bem coordenado e ganhou vulto e força de expressão quando a pesquisadora se deparou com o trabalho de campo, contexto real da investigação, que a remeteu às questões controversas da abordagem quantitativa. A fidelização ao objeto investigado instigou a pesquisadora a responder a si mesmo quanto à finalidade da pesquisa em ajudar os participantes em seu processo de desenvolvimento, e acolhê-los, ou gerar conhecimento aplicável a todos os indivíduos de modo mais distanciado e neutro, se concentrando em aprofundar demandas pontuais dos indivíduos participantes. Tal apreensão encontrou alento nas proposições de Günther (2006). Para ele “a afirmação – o todo é maior do que a soma das suas partes – não significa que não possa ser conveniente, concentrar-se “apenas” numa parte do processo” (p. 203). O estudo seguiu nessa direção e ficou esclarecido o complexo manejo das questões de pesquisa, inicialmente de natureza qualitativa, que a partir da abordagem quantitativa de coleta e análise de dados, foram respondidas com um conjunto de resultados quantitativos, que novamente se constituíram em uma discussão

qualitativa. Essa dinâmica só se tornou evidente no momento da revisita aos capítulos iniciais, da elaboração da discussão e da apreensão do trabalho como um corpo único. Nesse sentido, Günther questiona “será que se pode argumentar que todo tipo de pesquisa é qualitativa?” (p. 201). Talvez sim, se o olhar do pesquisador estiver voltado para as implicações de várias ordens que emanam de seu trabalho.

Entre as limitações metodológicas do estudo, salienta-se a seleção da amostra de conveniência (Dancey & Reidy, 2006), com recrutamento em programas, embora seja muito comum na literatura sobre superdotação. Uma vez que a abordagem teórica utilizada no AEE-AH/SD é a mesma que foi utilizada na pesquisa, esse fato pode ser o responsável pelo alto índice de concordância verificado entre a avaliação da pesquisa e a avaliação oficial realizada pela SEDF. Ressalta-se ainda, em relação às famílias e professores, que uma melhor descrição demográfica e de suas características poderia esclarecer os resultados encontrados em relação às atitudes parentais e aos fatores associados à escola.

A relevância primeira do presente estudo consiste no mapeamento da prevalência de *underachievers* entre alunos superdotados. Reconhecê-los é chamar à responsabilidade todos os envolvidos na educação desses indivíduos, para dissecar essa realidade paradoxal de infinitas discrepâncias entre o potencial revelado e o desempenho apresentado, tudo isso que requer investimentos de vários tipos, teórico, empírico, metodológico e social.

Embora consista em uma pesquisa inédita no país, a temática *underachievement* representa uma contribuição à continuidade de pesquisas realizadas no Brasil que privilegiam as subpopulações de superdotados, a exemplo do que já foi feito por Oufino (2005) e Guimarães (2009) em relação à dupla excepcionalidade. Os esclarecimentos trazidos no corpo deste trabalho possibilitam o entendimento sobre a

diversidade de características que os superdotados apresentam e reforçam as afirmações de que os mesmos constituem um grupo heterogêneo, ampliando-se as informações a respeito dos mesmos, no sentido de melhorar os procedimentos de avaliação e de desenvolvimento de estratégias de inclusão escolar e social. E para finalizar, é de reconhecido avanço que as contribuições que emanam deste trabalho possibilitarão uma melhor compreensão do fenômeno das altas habilidades/superdotação sob o prisma dos princípios que regem as pesquisas em desenvolvimento humano, harmonizados e sintonizados com os pressupostos da Ciência do Desenvolvimento Humano.

CAPÍTULO VII

CONCLUSÃO E IMPLICAÇÕES DO ESTUDO

Este estudo identificou a prevalência de alunos superdotados *underachievers* entre alunos superdotados de um atendimento educacional especializado para alunos com altas habilidades/superdotação, descreveu as habilidades, as preferências, os interesses, os aspectos motivacionais, as características pessoais, as relações interpessoais e acadêmicas e os estilos de aprendizagem de alunos superdotados e superdotados *underachievers* e ainda investigou as possíveis diferenças entre os alunos desses grupos, quanto ao gênero masculino e feminino, em relação à inteligência, criatividade, motivação para aprender, autoconceito, desempenho escolar e atitudes parentais. As principais conclusões que emergiram deste estudo foram:

1. Existe prevalência de superdotados *underachievers* entre alunos superdotados atendidos no AEE-AH/SD oferecido pela Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal na razão de 2:1.
2. Alunos superdotados *underachievers* são invisíveis ao sistema de ensino, não constam em indicadores e dados oficiais, apresentam grandes vulnerabilidades pessoais e sociais, que de algum modo, os tornam excluídos dos processos educacionais.
3. O grupo de superdotados é heterogêneo, e o mito do tamanho único, pelo qual esses indivíduos são vistos segundo um mesmo padrão cognitivo e comportamental, deve ser combatido e desconstruído.
4. Os sinais da condição *underachievement* aparecem nos primeiros anos escolares e os efeitos negativos são cumulativos no transcorrer de todo o desenvolvimento.

5. O efeito da condição *underachievement* traz prejuízos acadêmicos ao superdotado, a ponto de levá-lo à reprovação ou até mesmo à evasão escolar.
6. O aluno duplamente excepcional que exhibe superdotação e Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade apresenta tendência a desenvolver a condição *underachievement*.
7. As confusões entre as características comportamentais de alunos superdotados e os sintomas descritos para o TDAH conduzem os especialistas para avaliações equivocadas e prescrição indevida de metilfenidato (Ritalina) para alunos superdotados.
8. Os indivíduos duplamente excepcionais aparecem em maior número entre os *underachievers*, mostrando que dupla excepcionalidade entre superdotados é preceptora de baixo desempenho acadêmico.
9. A avaliação realizada pela pesquisadora com base no Modelo dos Três Anéis proposto por Renzulli (1986), associada à análise da trajetória escolar do aluno, ao acompanhamento do desempenho acadêmico e à opinião de professores e mentores, mostrou-se adequada na identificação de superdotados *underachievers*.
10. O Protocolo de Investigação da Performance Acadêmica de Alunos Superdotados, desenvolvido para este estudo, mostrou-se apropriado aos seus fins e pode ser utilizado por psicólogos em avaliações de superdotados, tanto em atendimentos educacionais especializados institucionalizados, quanto em avaliações clínicas.
11. As variáveis descritivas que mais se destacaram na autopercepção de superdotados e de *underachievers* são, em sua maioria, coincidentes.

12. A autopercepção do aluno *underachiever* foi declarada de modo mais positivo do que o descrito na literatura e as preferências e comportamentos observados por professores, pais, pesquisadores como problemas são, em muitas das vezes, características de um estilo singular de ser e estar no mundo.
13. Superdotados *underachievers* têm propensão a apresentar baixa performance em testes padronizados, quando comparados aos demais superdotados.
14. Existem diferenças significativas entre superdotados e *underachievers* em relação à inteligência, e os escores mais altos são mantidos pelos alunos superdotados.
15. As diferenças em relação ao gênero são significativas quanto à variável inteligência, em favor dos superdotados do gênero masculino. Em relação à inteligência, os dados revelam interações significativas entre grupo e gênero, tendo as alunas superdotadas apresentado melhor desempenho em relação aos alunos superdotados. E os alunos *underachievers* tiveram melhor desempenho em comparação às alunas *underachievers*.
16. A alta inteligência é fator de proteção em longo prazo para os efeitos negativos causados pela condição *underachievement*, e quando o nível cognitivo-intelectual é alto, ele se manifesta independente de outras características.
17. Existem diferenças entre superdotados e *underachievers* em relação às medidas de criatividade geral, em favor dos superdotados. Não foram encontradas diferenças significativas quanto ao gênero nessa medida.
18. As diferenças em relação à criatividade verbal são significativas entre superdotados e *underachievers*, em favor dos superdotados. Quanto ao gênero, às diferenças nessa medida são significativas, e as alunas apresentaram melhor desempenho.

19. A variável motivação prediz eficazmente as características que diferenciam os estudantes superdotados *underachievers* dos demais alunos superdotados.
20. Existem diferenças entre superdotados e *underachievers* em relação à motivação extrínseca para aprender, a favor dos *underachievers*.
21. Alunos *underachievers* tendem a não associar gratificações intrínsecas ao término de seus trabalhos, portanto é necessário incluir nas estratégias de intervenção para esses alunos, um conjunto de estímulos e motivadores externos.
22. Quando verificado o efeito de gênero, são observadas diferenças em relação à motivação intrínseca a favor das alunas, em comparação aos alunos. Já em relação à motivação extrínseca, não foram verificadas diferenças entre gênero masculino e feminino.
23. A reversão do baixo desempenho de superdotados *underachievers* inclui a ampliação da rede de estímulos à motivação extrínseca, potencializando-a, já que esta é mais expressiva entre *underachievers*. A motivação extrínseca pode ser um meio para despertar e acessar a motivação intrínseca.
24. As diferenças são significativas, entre os superdotados e os *underachievers*, em relação ao autoconceito, nas dimensões conduta comportamental e autoestima global. Essas diferenças são percebidas em favor dos superdotados.
25. Existem diferenças entre gêneros somente na dimensão autoestima global, mostrando que as alunas apresentaram uma percepção mais positiva de si mesmas, quando comparadas aos alunos.
26. As interações significativas entre grupo e gênero, em relação ao autoconceito, foram verificadas apenas nas dimensões competência escolar, aceitação social e autoestima global. As alunas superdotadas demonstraram resultados superiores aos alunos superdotados quanto à competência escolar. Já os alunos

underachievers demonstraram resultados superiores em relação às alunas *underachievers* nessa medida. Similarmente, quanto à aceitação social as alunas superdotadas demonstraram resultados superiores aos alunos superdotados. Os alunos *underachievers* demonstraram resultados superiores em relação às alunas *underachievers* quanto à aceitação social. Na medida de autoestima global, as interações significativas revelam que as alunas superdotadas obtiveram resultados superiores, quando comparadas aos alunos superdotados. Já os alunos *underachievers* demonstraram resultados superiores em relação às alunas *underachievers* também nessa dimensão.

27. A situação desprivilegiada das superdotadas *underachievers* evidencia os efeitos negativos da marginalização de condições desfavorecidas sobrepostas. Ser mulher, superdotada e *underachiever* pode indicar vulnerabilidade emocional e riscos ao desenvolvimento social da aluna superdotada.
28. O cenário da sala de recursos é um espaço privilegiado para a manifestação e desenvolvimento das habilidades dos alunos superdotados. Participar dos trabalhos dessa sala tem grande importância social e gera impactos positivos na trajetória de vida desses indivíduos, inclusive na dos *underachievers*.
29. O sentimento de pertença fomentado pela inclusão escolar por meio do atendimento educacional especializado, em si é um fator de proteção às fragilidades e riscos sociais e afetivos que acometem os superdotados e pode vir a se configurar como fator de resiliência para esse grupo.
30. Os superdotados *underachievers* demonstram dificuldade para manter qualitativamente e quantitativamente tanto o desempenho acadêmico, quanto o rendimento escolar.

31. O desempenho acadêmico representa um diferencial importante e decisivo nos estudos sobre a condição *underachievement* e deve ser investigado de maneiras distintas, considerando a análise dos registros escolares, a descrição da autopercepção dos participantes e o cotejamento com os resultados alusivos aos estudos empíricos que permitem algum grau de generalização.
32. Existem diferenças significativas em relação ao desempenho escolar total, a favor dos superdotados, quando comparados aos *underachievers*.
33. Na dimensão escrita do desempenho escolar foram verificadas diferenças significativas, em favor do aluno superdotado, em comparação ao aluno *underachiever*.
34. Com relação ao gênero não foram verificadas diferenças significativas entre alunas e alunos na variável desempenho escolar total e também na dimensão aritmética e leitura. As diferenças marcadas pelo efeito de gênero se concentraram apenas na dimensão da escrita, em favor das alunas.
35. As dificuldades enfrentadas por superdotados *underachievers* em relação ao desenvolvimento da escrita deverá ser o primeiro objeto de intervenção para reverter a condição *underachievement*.
36. Os alunos superdotados precisam de investimentos para dominar a língua materna em todos os seus aspectos e dimensões, e paralelamente investir em outros idiomas, o mais precocemente possível. Esse cuidado deve ser ainda mais preciso com os alunos *underachievers*.
37. Não existem diferenças significativas referentes aos grupos SD e Uach com base na autopercepção dos pais e nem na percepção dos filhos sobre os seus pais. As características de comunicação, uso do tempo, ensino, frustração, satisfação e

- necessidade de informação parental não foram evidenciadas como associadas à condição *underachievement*.
38. É preciso que os pais dos alunos superdotados mantenham altas expectativas em relação ao desempenho dos filhos, sem, no entanto, exercer pressão demasiada por resultados. Quanto aos pais dos *underachievers*, um estilo parental mais responsivo com foco no desempenho acadêmico é desejável.
39. Os *underachievers* apresentam maior motivação extrínseca, que intrínseca em seu processo de aprendizagem. Portanto, a família, assim como a escola, deve estar atenta a essa característica e oportunizar condições para que os indivíduos se mantenham motivados para aprender.
40. Os pais devem buscar apoio da escola, do atendimento educacional especializado e de outros profissionais para desenvolver intervenções compartilhadas que visem à reversão da condição *underachievement*.
41. Os fatores internos ou pessoais associados à condição *underachievement* parecem exercer maior influência sobre o fenômeno que os fatores externos.
42. As pesquisas sobre o fenômeno das altas habilidades/superdotação podem e devem ser conduzidas sob o prisma dos princípios que regem as pesquisas em desenvolvimento humano, harmonizados e sintonizados com os pressupostos da Ciência do Desenvolvimento Humano.

Implicações Profissionais e Educacionais

O reconhecimento de que existe um grupo de superdotados *underachievers* implica mudanças de paradigmas quanto aos conhecimentos sobre as características dos indivíduos superdotados e dos critérios de identificação das altas habilidades/superdotação. Essas mudanças deverão ocorrer, pois as mesmas são

decisivas, tanto para a compreensão desse fenômeno em sua diversidade, quanto para um processo bem conduzido de identificação e de acompanhamento de alunos superdotados. Os profissionais envolvidos em avaliação de superdotação devem contemplar a postura interdisciplinar, incorporar atitudes inclusivas em suas ações e primar pela equidade e pela garantia aos alunos dos direitos de igualdade nas diferenças.

Uma equipe multidisciplinar pode chegar a um diagnóstico adequado e desenvolver planos de atendimento inclusivo. Nessa perspectiva, cabe ao psicólogo escolar e ao psicólogo de equipes de atendimento educacional especializado, conhecimento e motivação para sensibilizarem os demais profissionais e as famílias, em relação às contradições que se formam quando um aluno com potencial superior não consegue se desenvolver de acordo com o esperado e tão pouco, evidenciar sucesso em sua vida pessoal, escolar e futuramente na vida profissional. Assim, compete a esses profissionais tornarem intrínseco à sua atuação, os princípios da educação inclusiva, que no contexto da superdotação assume variadas dimensões, entre as quais se insere a adoção de medidas protetivas dos aspectos emocionais, relacionais e de desempenho acadêmico do aluno.

É inerente às funções do psicólogo escolar o fomento à postura investigativa de todos os profissionais da educação envolvidos com a formação dos alunos superdotados. É de sua incumbência propiciar reflexão, juntamente com a equipe escolar, sobre as alternativas teóricas, metodológicas e operacionais que melhor acomodem cada caso de identificação, acompanhamento e intervenção. Do psicólogo escolar ainda são esperadas a criação e a difusão de programas de orientação que permitam aos alunos compreender e lidar de modo apropriado com suas características.

De maneira similar, as famílias necessitam de apoio e orientação para encaminhar as necessidades pessoais e educacionais de seus filhos, evitando exigências

incabíveis e eliminando obstáculos que emperram o pleno desenvolvimento pessoal e escolar do superdotado. A promoção de atividades que aproximem professores e família é relevante, pois a descrição elaborada por ambos serve de direcionamento para o psicólogo na conclusão de avaliação diagnóstica e na proposição de encaminhamentos mais adequados e precisos para os alunos, bem como na proposta de um plano de atendimento personalizado das necessidades educacionais especiais observadas.

O psicólogo clínico que tiver sua prática voltada para avaliações e intervenção no contexto das altas habilidades/superdotação deverá incorporar em seus procedimentos, além da escuta aos pais, a escuta aos professores de seu cliente, adotando também uma postura interdisciplinar, que agregue avaliações médicas e pedagógicas quando suspeitar de baixa realização acadêmica de crianças e adolescentes altamente inteligentes, principalmente se na história clínica forem encontrados elementos que sugestionem dificuldades de aprendizagem e a presença de dupla excepcionalidade.

É necessário que a escola, na figura de seus agentes, adote paradigmas que favoreçam o desenvolvimento da criatividade, do autoconceito positivo, das habilidades cognitivas e da motivação para aprender, para todos os alunos, abrindo mão de práticas pedagógicas que tornam homogêneo o ensino e a aprendizagem, pois dessa forma, ficam excluídos os alunos mais criativos e que necessitam de um olhar individualizado. A escola, como instituição, terá inúmeros questionamentos a responder quando se deparar com alunos envoltos pela diversidade e em sofrimento devido às adversidades vividas. Em relação à condição *underachievement*, deverão emergir as seguintes questões fundamentais: (a) existe aluno *underachiever* nessa escola? (b) quais são os indicadores de baixa realização acadêmica que o aluno exhibe? (c) quais são as causas de

insucesso desse aluno? e (d) quais as maneiras de combater o insucesso e o baixo desempenho escolar?

Quando a escola constatar a condição *underachievement* deverá persistir em questionamentos mais aprofundados e envidar todos os esforços para encontrar resposta e soluções pertinentes. Nessa linha de questionamentos deverão constar: (a) existe entendimento compartilhado entre professores e demais profissionais da escola de que o superdotado apresenta discrepância entre o potencial superior revelado e o desempenho atual exibido? (b) quais necessidades educacionais especiais o aluno apresenta além das características de superdotação? (c) quais oportunidades de conhecimento sobre a condição *underachievement* foram dadas aos profissionais que atuam com os superdotados? (d) existe política de identificação, de orientação e de intervenção para casos de alunos superdotados *underachievers*? (e) para a escola, importa a autopercepção e a “voz” do aluno? e (f) que tipo de auxílio será necessário oferecer à equipe responsável pelo atendimento ao aluno *underachiever*?

Outros questionamentos deverão ser objetivados em relação ao aluno *underachiever*, quando este já estiver se beneficiando de intervenção psicopedagógica ou atendimento educacional especializado. São eles:

- (a) Existe equilíbrio entre as tarefas propostas nas disciplinas escolares (verbal, escrita, artística, raciocínio lógico e matemático, expressão de ideias e pensamentos e etc.)?
- (b) Quais são as aulas mais fecundas para esse aluno?
- (c) Quais os momentos do dia são mais produtivos para esse aluno?
- (d) Quais as aulas e atividades em que o aluno apresenta mais problemas?
- (e) Em que tipo de atividade ou disciplina acadêmica o aluno demonstra mais dificuldades e qual a natureza de tais dificuldades?

- (f) Que tipo de avaliação é conduzido em cada disciplina, quais são os instrumentos utilizados e de quais deles o aluno mais se beneficia?
- (g) Quais disciplinas privilegiam apenas registros escritos?
- (h) Quais são os sentimentos do aluno com relação a ele mesmo?
- (i) O aluno tem expectativas em relação ao seu futuro educacional?
- (j) O aluno apresenta riscos de repetência, fracasso escolar ou de evasão escolar?
- (l) O aluno tem oportunidade de vivenciar um currículo escolar abrangente que promova suas habilidades superiores por meio de tarefas diversificadas e incentivadoras?
- (m) São oferecidas oportunidades ao aluno, para a aprendizagem independente?
- (n) O aluno tem a oportunidade de receber orientação de um mentor ou um tutor que lhe auxilie em relação à sua área de interesse?
- (o) A família ou um especialista acompanha a rotina escolar do aluno *underachiever* e o desenvolvimento de atividades escolares e tarefas de casa?
- (p) Quais as contribuições que os interesses extra-escolares podem oferecer para a aprendizagem curricular?
- (q) As habilidades superiores e as qualidades pessoais do aluno são celebradas pela escola?

Todos esses questionamentos podem ser organizados em um protocolo de registros e ser respondidos pela equipe para constituir o portfólio do aluno. É notório que as respostas a todas essas indagações só fazem sentido a partir de uma apreciação ampla do contexto educacional, no qual o atendimento objeto deste trabalho está inserido. É preciso considerar, no âmbito da educação nacional, que muitas barreiras à educação de qualidade ainda se impõem sobre as instituições escolares, criando desafios cada vez mais complexos e difíceis de serem superados no processo de ensino e aprendizagem e na promoção do desenvolvimento integral de todos os alunos.

Há urgência em estabelecer caminhos que deem conta de todas as dimensões da aprendizagem escolar, o que implica análise crítica da situação atual e atitudes responsáveis por parte de todos os agentes sociais envolvidos nos processos educativos e educacionais. Isso possibilita a concepção e instituição de novos paradigmas que sustentem a prática pedagógica fundamentada em aspectos que conduzam à aprendizagem como expressão da autonomia, da curiosidade, da motivação, da criatividade, da afetividade e da cognição de alto nível.

Nessa perspectiva, destacam-se as qualidades acadêmicas, pedagógicas e pessoais do professor da sala de recursos, fundamentais para o sucesso do atendimento educacional especializado ao aluno superdotado *underachiever*. É o professor que organiza e estimula uma atmosfera tranquila, criativa e motivadora, para que o aluno seja incluído na sala de recursos e se sinta partícipe da identidade e produção de seus pares. Para tanto, o professor deverá reunir, além de uma postura inclusiva, um conjunto de competências para garantir o respeito às diversidades e proporcionar ao aluno um cardápio de oportunidades para o desenvolvimento de suas potencialidades. Portanto, a formação continuada desse profissional deve ser garantida e constar na pauta de prioridades da educação especial. O professor do ensino regular deverá ser acionado quando seu aluno for identificado como *underachiever*. Estratégias de parceria deverão ser desenvolvidas para o acompanhamento do aluno, também no ensino regular. Nesse sentido, a equipe responsável pela inclusão deverá oferecer orientação e estimular o conhecimento sobre superdotação, enfatizando o contexto de desenvolvimento do aluno, suas habilidades e características.

Implicações para Pesquisas Futuras

Os resultados desta investigação fornecem alguns argumentos que suscitam a realização de pesquisas futuras no que tange às muitas e variadas questões que emergem no contexto escolar, familiar e clínico, e à carência de estudos empíricos conduzidos na área de subpopulações especiais em superdotação.

Pesquisas quantitativas do porte desta que se apresenta aqui envolve coleta e análise minuciosa de dados, com desdobramentos empíricos abrangentes. Este tipo de estudo, para ser realizado como trabalho de doutorado, precisa ser idealizado contando com a participação de assistentes de pesquisa. É muito complexo para o pesquisador e seu orientador assegurarem maior qualidade ao corpo geral da investigação e darem conta do trabalho vultoso da pesquisa sem a ajuda de colaboradores.

Em face dessa realidade, de todos os achados do estudo e das limitações já discutidas e pontuadas, algumas sugestões para futuras pesquisas devem ser consideradas:

1. Realizar estudos que destaquem o reconhecimento dos fatores associados à condição *underachievement* para compreender o superdotado na complexidade de suas características e nas nuances que o fenômeno da superdotação revela em suas múltiplas dimensões e contextos.
2. Desenvolver estudo quase-experimental que introduza estratégias de intervenção para a reversão das características de baixa performance.
3. Conduzir estudo com vistas a investigar os efeitos, no aluno e no professor, das práticas educacionais inclusivas, destinadas ao atendimento do superdotado e do superdotado *underachiever*.

4. Investigar a percepção dos pais e professores em relação à aluna superdotada e identificar as estratégias de inclusão escolar que contribuem para o sucesso acadêmico feminino.
5. Realizar estudo retrospectivo com indivíduos superdotados adultos, para identificar em sua trajetória os indicadores de baixo desempenho e o impacto da condição *underachievement* em suas vidas, verificando os casos de manutenção da baixa performance e os casos de superação e sucesso.
6. Conduzir estudos para verificar estratégias de *coping* (esforços cognitivos e comportamentais voltados para o manejo de exigências de demandas internas e/ou externas avaliadas como sobrecarga aos recursos pessoais do indivíduo) e de resiliência (capacidade do indivíduo para se recuperar psicologicamente quando submetido às adversidades e violências, enfrentando-as, sendo transformado por elas, e no fim, superando-as) presentes no desenvolvimento de superdotados bem sucedidos, em comparação a superdotados *underachievers*.
7. Realizar estudo para aprimorar o Protocolo de Investigação da Performance Acadêmica de Alunos Superdotados e validá-lo como instrumento de apoio na avaliação do aluno superdotado.
8. Replicar o presente estudo no que diz respeito à família, introduzindo um instrumental de maior precisão, para acessar as características e atitudes parentais imbricadas na educação do superdotado.
9. Realizar estudo sobre a condução da avaliação psicodiagnóstica pelo psicólogo clínico, diante da hipótese de baixa realização acadêmica de alunos superdotados.

10. Estudar o papel do psicólogo escolar nos procedimentos de avaliação, acompanhamento e desligamento dos alunos *underachievers* nos atendimentos educacionais especializados, investigando qual a percepção, aceitação e a função desse profissional na efetivação dos movimentos de educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

- Adelson, J. L. (2007). A perfect case study: Perfectionism in academically talented fourth graders. *Gifted Child Today*, 30, 14-20.
- Alencar, E. M. L. S. (1993). *Criatividade* (2ª ed.). Brasília: Editora UnB.
- Alencar, E. M. L. S. (2001). *Criatividade e educação de superdotados*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Alencar, E. M. L. S. (2007). Criatividade no contexto educacional: três décadas de pesquisa. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23, 45-49.
- Alencar, E. M. L. S. & Fleith, D. S. (2001). *Superdotados: determinantes, educação e ajustamento*. São Paulo: EPU.
- Alencar, E. M. L. S. & Fleith, D. S. (2003). *Criatividade: múltiplas perspectivas* (3ª ed.). Brasília: Editora UnB.
- Alencar, E. M. S. & Galvão, A. C. T. (2007). Condições favoráveis à criação nas ciências e nas artes. Em A. M. R. Virgolim (Org.), *Talento criativo: expressão em múltiplos contextos* (pp. 103-119). Brasília: Editora UnB.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context*. Boulder, CO: Westview Press.
- Angelini, A. L., Alves, I. C. B., Custódio, E. M., Duarte, W. F. & Duarte, J. L. M. (1999). *Manual matrizes progressivas coloridas de Raven. Escala especial*. São Paulo: Centro Editor de Testes e Pesquisas em Psicologia.
- Aspesi, C. C. (2003). *Processos familiares relacionados ao desenvolvimento de comportamentos de superdotação em crianças de idade pré-escolar* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Aspesi, C. C. (2007). A família do aluno com altas habilidades/superdotação. Em D. S. Fleith (Org.), *A construção de práticas educacionais para alunos com altas*

habilidades/superdotação. O aluno e a família (pp. 29-47). Brasília: MEC/SEESP.

- Aspesi, C. C., Dessen, M. A. & Chagas, J. F. (2005). Ciência do desenvolvimento humano: uma perspectiva interdisciplinar. Em M. A. Dessen & A. L. Costa-Júnior (Orgs.), *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 19-36). Porto Alegre: Artmed.
- Baker, J. A., Bridger, R. & Evans, K. (1998). Models of underachievement among gifted preadolescents: The role of personal, family, and school factors. *Gifted Child Quarterly*, 42, 5-15.
- Baslanti, U. & McCoach, D. B. (2006). Factors related to the underachievement of university students in Turkey. *Roeper Review*, 28, 210-215.
- Baum, S. M., Olenchack, F. R. & Owen, S. V. (1998). Gifted students with attention deficits: Fact and/or fiction? Or can we see the forest for the trees? *Gifted Child Quarterly*, 42, 96-104.
- Baum, S. M., Renzulli, J. S. & Hebert, T. P. (1995). Reversing underachievement: Creative productivity as a systematic intervention. *Gifted Child Quarterly*, 39, 224-235.
- Bethea, B. (2007). *Investigating perceived influencing academic underachievement of gifted students in grades four and five in a rural school district* (Dissertação de mestrado). Retirado do banco de Dissertações e Teses do ProQuest. (UMI N° 3258305)
- Betts, G. T. & Neihart, M. (2004). Profiles of the gifted and talented. Em S. Reis (Org. Série), *Essential readings in gifted education: Vol.1. Definitions and conceptions of giftedness* (pp. 97-106). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- Butler-Por, N. (1987). *Underachievers in school: Issues and intervention*. Chichester, UK: John Wiley and Sons.
- Bzuneck, J. A. (2004). A motivação do aluno: aspectos introdutórios. Em E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Orgs.), *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea* (pp. 9-36). Rio de Janeiro: Vozes.
- Chae, P. K., Kim, J. H. & Noh, K. S. (2003). Diagnosis of ADHD among gifted children in relation to KEDI-WISC and T.O.V.A. performance. *Gifted Child Quarterly*, 47, 192-201.
- Chagas, J. F. (2003). *Características familiares relacionadas ao desenvolvimento de superdotação em alunos de nível sócio-econômico desfavorecido* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Chagas, J. F. (2008). *Adolescentes talentosos: características individuais e familiares* (Tese de doutorado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber. Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed.
- Clark, M. A., Lee, S. M., Goodmam, W. & Yacco, S. (2008). Examining male underachievement in public education: Action research at a district level. *NASSP Bulletin*, 92, 111-132.
- Clemons, T. L. (2008). Underachieving gifted students: A social cognitive model. *Roeper Review*, 30, 69.
- Coil, C., Rhoads, J., Smith, J. & Merritt, D. (2008). *Successful teaching in the differentiated*. Disponível em <http://www.piecesoflearning.com>
- Colangelo, N., Assouline, S. & Gross, M. (2004). *A nation deceived: How schools hold back america's brightest students*. Iowa City, IA: The Connie Belin &

- Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.
- Colangelo, N. & Davis, G. A. (Orgs.). (1997). *Handbook of gifted education* (2^a ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Colangelo, N., Kerr, B., Christensen, P. & Maxey, J. (1993). A comparison of gifted underachievers and gifted high achievers. *Gifted Child Quarterly*, 37, 155-160.
- Costa, A. R. & Faria, L. (2002). Aspectos diferenciais da competência percebida e da competência objetiva em alunos brilhantes. *Sobredotação*, 3, 145-164.
- Cramond, B. (1995). *The coincidence of attention deficit hyperactivity disorder and creativity*. Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented.
- Cramond, B., Matthews-Morgan, J., Bandalos, D. & Zuo, L. (2005). A report on the 40-year follow-up of the Torrance Tests of Creative Thinking: Alive and well in the new millennium. *Gifted Child Quarterly*, 49, 283-291.
- Cropley, A. J. (1972). A five-year longitudinal study of the validity of creativity tests. *Developmental Psychology*, 6, 119-124.
- Cropley, A. J. & Clapson, L. (1971). Long term test-retest reliability of creativity tests. *The British Journal of Educational Psychology*, 41, 206-208.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity*. New York: HarperCollins.
- Cupertino, C. M. B. (Org.). (2008). *Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos*. São Paulo: FDE.
- Dancey, C. P. & Reidy, J. (2006). *Estatística sem matemática para psicologia* (3^a ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Dasen, P. R. & Mishra, R. C. (2000). Cross-cultural views on human development in the third millennium. *International Journal of Behavioral Development*, 24, 428-434.

- Davidson Institute for Talent Development. (2009). *Federal policies*. Disponível em <http://www.davidsoninstitute.org/statepolicydetails>
- Davis, G. A. & Rimm, S. B. (1994). *Education of the gifted and talented* (3^a ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- De Lima, O. M. P. & Noronha, A. P. P. (2005). Qualidade de testes psicológicos. *Psico*, 6, 17-26.
- Delou, C. M. C. (2007). O papel da família no desenvolvimento de altas habilidades e talentos. Em D. S. Fleith (Org.), *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação. Orientação a professores* (pp. 49-59). Brasília: MEC/SEESP.
- Denzi, N. K. & Lincoln, Y. S. (2000). Introduction: Entering the field of qualitative research. Em N. K. Denzi & Y. S. Lincoln (Orgs.), *Handbook of qualitative research* (2^a ed., pp. 1-17). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dessen, M. A. & Braz, M. P. (2005). A família e suas inter-relações com o desenvolvimento humano. Em M. A. Dessen & A. L. Costa-Júnior (Orgs.), *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 132-151). Porto Alegre: Artmed.
- Dessen, M. A. & Costa-Júnior, A. L. (Orgs.). (2005). *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras*. Porto Alegre: Artmed.
- Doeschot, B. I. T. & Hoogeveen, L. (2010, July). *Predicting factors for underachieving intelligent students in Dutch secondary school*. Paper presented at the 12th International Conference of European Council for High Ability, Paris, France.
- Dowdall, C. B. & Colangelo, N. (1982). Underachieving gifted students: Review and implications. *Gifted Child Quarterly*, 26, 179-184.

- Dvorakova, J. (2008). Personality, traits and interests of intellectually gifted students with underachievement. *Ceskoslovenska Psychologie*, 50, 522-532.
- Emerick, L. J. (1992). Academic underachievement among the gifted: Students perceptions of factors that reverse the pattern. *Gifted Child Quarterly*, 36, 140-146.
- Feldhusen, J. F. (1986). A conception of giftedness. Em R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Orgs.), *Conceptions of Giftedness* (pp. 112-126). New York: Cambridge University Press.
- Feldman, D. H. (1986). Giftedness as a develop mentalist sees it. Em R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Orgs.), *Conceptions of Giftedness* (pp. 285-305). New York: Cambridge University Press.
- Fleith, D. S. (1999a). Psicologia e educação do superdotado: definição, sistema de identificação e modelo de estimulação. *Cadernos de Psicologia*, 5, 37-50.
- Fleith, D. S. (1999b). *Effects of a creativity training program on creative abilities and self-concept in monolingual and bilingual elementary classrooms*. (Tese de doutorado não publicada). University of Connecticut, Storrs, Estados Unidos.
- Fleith, D. S. (Org.). (2007). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação. Orientação a professores*. Brasília: MEC/SEESP.
- Fleith, D. S. (2009). A contribuição do psicólogo escolar para o desenvolvimento das altas habilidades. Em C. M. Marinho-Araújo (Org.), *Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 245-264). Campinas: Alínea.

- Fleith, D. S., Renzulli, J. S. & Westberg, K. L. (2002). Effects of a creativity training program on divergent thinking abilities and self-concept in monolingual and bilingual classrooms. *Creativity Research Journal*, 14, 373-386.
- Fortes-Lustosa, A. V. (2007). Desenvolvimento moral do aluno com altas habilidades. Em D. S. Fleith & E. M. L. S. Alencar (Orgs.), *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores* (pp. 67-78). Porto Alegre: Artmed.
- Gagné, F. (1993). Constructs and models pertaining to exceptional human abilities. Em K. A. Heller, F. J. Mönks & A. H. Passow (Orgs.), *International handbook and development of giftedness and talented* (pp. 69-87). Oxford: Pergamon Press.
- Gagné, F. (2000). Understanding the complex choreography of talent development through DMGT-Based Analysis. Em K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Orgs.), *International handbook of giftedness and talent* (2^a ed., pp. 67-79). Oxford: Elsevier Science.
- Gagné, F. (2007). Ten commandments for academic talent development. *Gifted Child Quarterly*, 51, 93-118.
- Gall, M. D., Borg, W. R. & Gall, J. P. (1996). *Educational research. An introduction*. (6^a ed.). New York: Longman.
- Gallagher, J. J. (1991). Personal patterns of underachievement. *Journal for the Education of the Gifted*, 14, 221-233.
- Galvão, A. C. T. (2007). A questão do talento: usos e abusos. Em A. M. R. Virgolim (Org.), *Talento criativo: expressão em múltiplos contextos* (pp. 121-141). Brasília: Editora UnB.
- Gardner, H. (1995). *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artmed.

- Gontijo, C. H. (2007). *Criatividade, criatividade em matemática e motivação em matemática: um estudo comparativo entre alunas e alunos de ensino médio* (Tese de doutorado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Gould, S. J. (1991). *A falsa medida do homem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Gowan, J. C. (1957). Dynamics of the underachievement of gifted students. *Exceptional Children, 24*, 98-101.
- Green, K., Fine, M. J. & Tollefson, N. (1988). Family systems characteristics and underachieving gifted males. *Gifted Child Quarterly, 32*, 267-272.
- Guenther, Z. C. (2000). The international program perspective: Identification through guided observation in Brazil. *Gifted and Talented International, 15*, 130-133.
- Guimarães, T. G. (2009). Estudo de caso de um aluno superdotado com transtorno de Asperger: desenvolvimento, características cognitivas e socioemocionais (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Católica de Brasília, Brasília.
- Günther, H. (2006). Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 2*, 201-210.
- Hannah, C. L. & Shore, B. M. (2008). Twice-exceptional students' use of metacognitive skills on a comprehension monitoring task. *Gifted Child Quarterly, 52*, 3-18.
- Harter, N. (1985). *Manual for the Self-perception Profile for Children*. Manuscrito não publicado, University of Denver, Colorado.
- Heacox, D. (1991). *Up from underachievement*. Minneapolis, MN: Free Spirit.
- Healey, D. & Rucklidge, J. J. (2005). An exploration into the creative abilities of children with ADHD. *Journal of Attention Disorders, 8*, 88-95.
- Henshon, S. E. (2008). Adventurous navigator of the dimensions of high ability: An interview with Robert J. Sternberg. *Roeper Review, 30*, 75-80.

- Holesovska, P. (2010, July). *Academic coping by intellectually gifted child*. Paper presented at the 12th International Conference of European Council for High Ability, Paris, France.
- Ireland, V. E. (Org.). (2007). *Repensando a escola: um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever*. Brasília: UNESCO/MEC/INEP.
- Kim, K. H. (2008). Underachievement and creativity: Are gifted underachievers highly creative? *Creativity Research Journal*, 20, 234-242.
- Krouse, J. H. & Krouse, H. J. (1981). Toward a multimodal theory of underachievement. *Educational Psychologist*, 16, 151-164.
- Lee, S. Y. & Olszewski-Kubilius, P. (2006). A study of instructional methods used in fast-paced classes. *Gifted Child Quarterly*, 50, 216-237.
- Libório, A. C. O. (2009). *As interações professor-aluno e o clima para a criatividade em sala de aula: possíveis relações* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Lovecky, D. V. (1999). Gifted children with AD/HD. Providence, RI: Gifted Resource Center of England. Disponível em <http://www.grcne.com/>
- Lubart, T. (2007). *Psicologia da criatividade*. Porto Alegre: Artmed.
- Lupart, J. L. & Pyryt, M. C. (1996). "Hidden gifted" students: Underachiever prevalence and profile. *Journal for the Education of the Gifted*, 20, 36-53.
- Magalhães, M. G. M. S. (2006). *Programa de atendimento ao superdotado da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (1991-2002): inclusão social ou tergiversação burocrática?* (Tese de doutorado não publicada), Universidade de Brasília, Brasília.
- Maia-Pinto, R. R. (2006). *Núcleos de atividades de altas habilidades/superdotação – documento orientador: execução da ação*. Brasília: MEC/SEESP.

- Maia-Pinto, R. R. & Fleith, D. S. (2002). Percepção de professores sobre alunos superdotados. *Estudos de Psicologia, 19*, 78-90.
- Maia-Pinto, R. R. & Fleith, D. S. (2004). Avaliação das práticas educacionais de um programa de atendimento a alunos superdotados e talentosos. *Psicologia Escolar e Educacional, 8*, 55-66.
- Matthews, M. S. & McBee, M. T. (2007). School factors and the underachievement of gifted students in a talent search summer program. *Gifted Child Quarterly, 51*, 167-181.
- McCoach, D. B. & Siegle, D. (2003). Factors that differentiate underachieving gifted students from high-achieving gifted students. *Gifted Child Quarterly, 47*, 144-154.
- Mendonça, P. V. C. (2003). *Relação entre criatividade, inteligência e autoconceito em alunos bilíngues e monolíngues* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Ministério da Educação. (2001). *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica – Parecer CNE/CEB 11/09/2001*. Brasília: MEC/CNE/CEB.
- Ministério da Educação. (2008). *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP.
- Ministério da Educação. (2009). *Prova Brasil e SAEB 2009*. Brasília: MEC/INEP.
Disponível em <http://provabrasil2009.inep.gov.br>
- Ministério da Educação. (2010). *Dados do Censo Escolar 2009*. Brasília: MEC/INEP.
Disponível em <http://www.inep.gov.br>
- Mönks, F. J. (2003). Serving the needs of gifted individuals: The optimal match model. Em *Agora IX: Alternative education and training processes* (pp. 37-50). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

- Mönks, F. J. & Katzko, M. K. (2005). Giftedness and gifted education. Em R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Orgs.), *Conceptions of giftedness* (2^a ed., pp. 187-200). New York: Cambridge University Press.
- Montgomery, D. (2003). *Gifted and talented children with special educational needs: Double exceptionality*. London: David Fulton Publishers.
- Montgomery, D. (2004). Double exceptionality: Gifted children with SEN and what ordinary schools can do. *Gifted and Talented International*, 19, 29-35.
- Montgomery, D. (2008). Cohort analysis of writing in year 7 after 2, 4, 7 years of National Literacy Strategy. *Support for Learning*, 23, 3-11.
- Montgomery, D. (2009). *Able, gifted and talented underachievers*. London: Wiley-Blackwell.
- Montgomery, D. (2010, July). *Gifted underachievers: Finding the rising tide that lifts all ships*. Paper presented at the 12th International Conference of European Council for High Ability, Paris, France.
- Moon, S. M. (2002). Gifted children with attention-deficit/disorder. Em M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson & S. M. Moon (Orgs.), *The social and emotional development of gifted children. What do we know?* (pp. 193-201). Washington, DC: Prufrock Press.
- Nakano, T. C. & Wechsler, S. M. (2007). Identificação e avaliação do talento criativo. Em D. S. Fleith & E. M. L. S. Alencar (Orgs.), *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores* (pp. 87-98). Porto Alegre: Artmed.
- National Commission on Excellence in Education. (1983). *A nation at risk: The imperative for educational reform*. U.S. Department of Education, Secretary of

- Education. Washington, DC: Government Printing Office. Disponível em <http://www2.ed.gov/pubs/NatAtRisk/index.html>
- National Register for Gifted and Talented. (2006). *Gifted and talented education guidance on preventing underachievement: A focus on dual or multiple exceptionalities*. Disponível em www.standards.dfes.gov.uk
- Neihart, M. (2002). Gifted children and depression. Em M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson & S. M. Moon (Orgs.), *The social and emotional development of gifted children. What do we know?* (pp. 93-101). Washington, DC: Prufrock Press.
- Neihart, M. (2003). *Gifted children with AD/HD*. Washington, DC: The National Association for Gifted Children.
- Neihart, M., Reis, S. M., Robinson, N. M. & Moon, S. M. (2002). *The social and emotional development of gifted children. What do we know?* Washington, DC: Prufrock Press.
- Neumeister, K. L. S. (2003). Underachievement versus selective achievement: Delving deeper and discovering the difference. *Journal for the Education of the Gifted*, 26, 221-238.
- Neves, E. R. C. & Boruchovitch, E. (2007). Escala de avaliação da motivação para aprender de alunos do Ensino Fundamental (EMA). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20, 406-413.
- O'Connor, K. J. (2002). The application of Dabrowski's theory to the gifted. Em M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson & S. M. Moon (Orgs.), *The social and emotional development of gifted children. What do we know?* (pp. 51-60). Washington, DC: Prufrock Press.

- Olivarez, S. S. (2004). *Factors that predict underachievement in hispanic gifted students* (Tese de doutorado não publicada). University Texas Pan-American. Rio Grande Valley, TX, Estados Unidos.
- Olszewski-Kubilius, P. (2002). Parenting practices that promote talent development, creativity, and optimal adjustment. Em M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson & S. M. Moon (Orgs.), *The social and emotional development of gifted children. What do we know?* (pp. 205-212). Washington, DC: Prufrock Press.
- Olszewski-Kubilius, P. (2003). Do we change gifted children to fit gifted programs, or do we change gifted programs to fit gifted children? *Journal for the Education of the Gifted*, 26, 304-313.
- Ourofino, V. T. A. T. (2005). *Características cognitivas e afetivas entre alunos superdotados, hiperativos e superdotados/hiperativos: um estudo comparativo* (Dissertação de m estrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Ourofino, V. T. A. T. (2007). Altas habilidades e hiperatividade: a dupla-excepcionalidade. Em D. S. Fleith & E. M. S. Alencar (Orgs.), *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores* (pp. 51-66). Porto Alegre: Artmed.
- Ourofino, V. T. A. T. (2009). *Métodos de pesquisa adotados nos estudos que investigam populações especiais de indivíduos superdotados*. Manuscrito não publicado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.
- Ourofino, V. T. A. T. (2010, July). *Gifted, hyperactive and gifted hyperactive: a comparative study of self-concept and learning disabilities*. Poster presented at the 12th International Conference of European Council for High Ability, Paris, France.

- Ourofino, V. T. A. T. & Fleith, D. S. (2005). Um estudo comparativo sobre a dupla excepcionalidade superdotação/hiperatividade. *Avaliação Psicológica*, 4, 165-182.
- Ourofino, V. T. A. T. & Guimarães, T. G. (2007). Características intelectuais, emocionais e sociais do aluno com altas habilidades/superdotação. Em D. S. Fleith (Org.), *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação. Orientação a professores* (pp. 41-52). Brasília: MEC/SEESP.
- Palmeira-Pereira, V. L. (2008). *A inclusão educacional do aluno superdotado nos contextos regulares de ensino* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Católica de Brasília, Brasília.
- Patto, M. H. S. (1999). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia* (2ª ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Pereira, M. A. M. (2001). Inteligência e criatividade: duas trajetórias alternativas para as crianças sobredotadas? *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 171-188.
- Peterson, J. S. (2000). A follow-up study of one group of achievers and underachievers four years after high school graduation. *Roepers Review*, 22, 217-224.
- Peterson, J. S. (2001). Underachievers: Students who don't perform. Em J. F. Smutny (Org.), *Underserved gifted populations* (pp. 323-348). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Peterson, J. S. (2002). A longitudinal study of post-high-school development in gifted individuals at risk for poor educational outcomes. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 14, 6-18.

- Phillipson, S. N. (2007). Discovering patterns of achievement in Hong Kong students: An application of the Rasch measurement model. *High Ability Studies*, 18, 173-190.
- Piechowski, M. M. (1986). The concept of developmental potential. *Roeper Review*, 8, 191-197.
- Pinheiro, D. P. N. (2004). A resiliência em discussão. *Psicologia em Estudo*, 9, 67-75.
- Pinheiro-Cavalcanti, M. M. (2009). *A relação entre motivação para aprender, percepção do clima de sala de aula para criatividade e desempenho escolar de alunos do 5º ano do ensino fundamental* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Plucker, A. J. & Stocking, V. B. (2001). Looking outside and inside: Self-concept developmental of gifted adolescents. *Exceptional Children*, 67, 535-548.
- Polônia, A. C. & Senna, S. R. C. M. (2005). A ciência do desenvolvimento humano e suas interfaces com a educação. Em M. A. Dessen & A. L. Costa-Júnior (Orgs.), *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 190-209). Porto Alegre: Artmed.
- Preckel, F. (2006). Academic underachievement: Relationship with cognitive motivation, achievement motivation, and conscientiousness. *Psychology in the Schools*, 43, 401-411.
- Raven, J. (1992). Manual for Raven's progressive matrices and vocabulary and scales. The standard progressive matrices. Oxford: Oxford Psychologists Press.
- Rayneri, L. J. (2006). The relationship between classroom environment and the learning style preferences of gifted middle school students and the impact on levels of performance. *Gifted Child Quarterly*, 50, 104-118.

- Redding, R. E. (1990). Learning preferences and skill patterns among underachieving gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 34, 72-75.
- Reis, S. M. (1987). We can't change what we don't recognize: Understanding the special needs of gifted females. *Gifted Child Quarterly*, 31, 83-89.
- Reis, S. M. & McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly*, 44, 152-170.
- Reis, S. M. & McCoach, D. B. (2002). Underachievement in gifted students. Em M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson & S. M. Moon (Orgs.), *The social and emotional development of gifted children. What do we know?* (pp. 81-91). Washington, DC: Prufrock Press.
- Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. Em J. S. Renzulli & S. M. Reis (Orgs.), *The triad reader* (pp. 53-92). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. (1999). What is this thing called giftedness, and how do we develop it? A twenty-five year perspective. *Journal for the Education of the Gifted*, 23, 3-54.
- Renzulli, J. S. (2001). *Enriching curriculum for all students*. Arlington Heights, IL: SkyLight.
- Renzulli, J. S. (2002). Expanding the conception of giftedness to include co-cognitive traits to promote social capital. *Phi Delta Kappan*, 1, 33-58.
- Renzulli, J. S., Reid, B. D. & Gubbins, E. J. (1992). *Setting an agenda: Research priorities for the gifted and talented through the year 2000*. Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented.
- Renzulli, J. S. & Reis, S. M. (1997). *The schoolwide enrichment model: A how-to guide for educational excellence* (2^a ed.). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

- Renzulli, J. S. & Smith, L. H. (1978, 2001). *Learning styles inventory*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S., Smith, L. H., White, A. J., Callahan, C. M., Hartman, R. K. & Westberg, K. L. (2000). *The scales for rating the behavioral characteristics of superior student (SRBCSS-R)*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Richert, E. S. (1991). Patterns underachievement among gifted students. Em J. H. Borland & M. Bireley (Orgs.), *Understanding gifted adolescent* (pp. 139-162). New York: Teachers College Press.
- Rimm, S. B. (2002). Peer and social acceptance of gifted students. Em M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson & S. M. Moon (Orgs.), *The social and emotional development of gifted children. What do we know?* (pp. 13-18). Washington, DC: Prufrock Press.
- Rimm, S. B. (2003). Underachievement: A national epidemic. Em N. Colangelo & G. A. Davis (Orgs.), *Handbook of gifted education* (3ª ed., pp. 424-443). Needham Heights, MA: Allyn Bacon.
- Sabatella, M. L. P. (2005). *Talento e superdotação: problema ou solução?* Curitiba, PR: IBPEX.
- Sabatella, M. L. P. & Cupertino, C. M. B. (2007). Práticas educacionais de atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação. Em D. S. Fleith (Org.), *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação. Orientação a professores* (pp. 67-80). Brasília: MEC/SEESP.
- Schilling, S. R., Sparfeldt, J. R. & Rost, D. H. (2006). Families with gifted adolescents. *Educational Psychology*, 26, 19-32.

- Schober, B. (2004). Is research on gender-specific underachievement in gifted girls an obsolete topic? New findings on an often discussed issue. *High Ability Studies*, 15, 43-62.
- Schultz, R. A. (2002). Illuminating realities: A phenomenological view from two underachieving gifted learners. *Roepers Review*, 24, 203-212.
- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (1979). *Levantamento das características do aluno superdotado e/ou talentoso*. Brasília: SEDF/DEE/DF.
- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (2006). *Orientação pedagógica: altas habilidades*. Brasília: SEDF/DEE/DF.
- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (2009). Fatores associados ao desempenho escolar. *Relatório do Sistema de Avaliação do Desempenho das Instituições Educacionais da SEDF/2008*. Brasília: SEDF/SIADE/DF.
- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (2010). *Orientação pedagógica: educação especial*. Brasília: SEDF/SGEPIE/GEE/DF.
- Silva, S. S. (2002). *Desempenho escolar e autoconceito de crianças atendidas em um serviço psicopedagógico: percepção de alunos, mães, professores, psicólogas e pedagogas* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Silverman, L. K. (Org.). (1993). *Counseling the gifted and talented*. Denver, CO: Love.
- Silverman, L. K. (2002). Asynchronous development. Em M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson & S. M. Moon (Orgs.), *The social and emotional development of gifted children. What do we know?* (pp. 31-37). Washington, DC: Prufrock Press.
- Simonton, D. K. (2002). *A origem do gênio*. Rio de Janeiro: Record.

- Sparfeldt, J. R. (2006). Gifted underachievers as adolescents and young adults: Second part of the "drama of gifted underachievers"? *Zeitschrift Fur Padagogische Psychologie*, 20, 213-224.
- Statistic Package for Social Science (2009). *PASW Statistics Computer Software* (Version 17.0). Disponível em <http://www.spss.com/statistics>
- Stein, L. M. (1994). *TDE: Teste de Desempenho Escolar. Manual para aplicação e interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Sternberg, R. J. (1991). Giftedness according to the triarchic theory of human intelligence. Em N. Colangelo & G. A. Davis (Orgs.), *Handbook of gifted education* (pp. 45-54). Needham Heights, MA: Allyn Bacon.
- Sternberg, R. J. (2000). Giftedness as developing expertise. Em K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Orgs.), *International handbook of giftedness and talent* (pp. 55-66). Oxford: Elsevier Science.
- Sternberg, R. J. & Lubart, T. (1995). *Defying the crowd. Cultivating creativity in a culture of conformity*. New York: The Free Press.
- Sternberg, R. J. & O'Hara, L. A. (1999). Creativity and intelligence. Em R. J. Sternberg (Org.), *Handbook of creativity* (pp. 251-272). New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. & Zhang, L. (2005). Styles of thinking as a basis of differentiated instruction. *Theory into Practice*, 44, 245-253.
- Strom, R. & Strom, S. (1998). *Parent Success Indicator manual*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.
- Subotnik, R. F. (2003). A developmental view of giftedness: From being to doing. *Roeper Review*, 26, 14-15.

- Supplee, P. L. (1990). *Reaching the gifted underachiever*. New York: Teachers College Press.
- Swanson, J. D. (2006). Breaking through assumptions about low-income, minority gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 50, 11-25.
- Tannenbaum, A. J. (1991). *Gifted children. Psychological and educational perspectives*. New York: Macmillan.
- Thorndike, R. L. (1963). *The concepts of over and underachievement*. New York: Teachers College Press.
- Torrance, E. P. (1990). *Torrance Tests of Creativity Thinking*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.
- Villatte, A. & De Leonardis, M. (2010, July). *Relation to knowledge and underachievement among high school gifted students*. Paper presented at the 12th International Conference of European Council for High Ability of Paris, France.
- Virgolim, A. M. R. (1997). O indivíduo superdotado: história, concepção e identificação. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, 13, 173-183.
- Virgolim, A. M. R. (2007). Altas habilidades e desenvolvimento intelectual. Em D. S. Fleith & E. M. S. Alencar (Orgs.), *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores* (pp. 25-40). Porto Alegre: Artmed.
- Virgolim, A. M. R., Fleith, D. S. & Neves-Pereira, M. (2006). Toc, toc... plim, plim! Lidando com as emoções, brincando com o pensamento, através da criatividade (8^a ed.). Campinas: Papirus.
- Wagner, M. B., Mota, V. T. & Dorneles, C. C. (2004). *SPSS passo a passo*. Caxias do Sul: Educ.
- Webb, J. T., Amend, E. R., Webb, N. E., Goerss, J., Beljan, P. & Olenchak, F. R. (2005). *Misdiagnosis and dual diagnoses of gifted children and adults: ADHD, bipolar*

OCD, Asperger's, depression and other disorders. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

Wechsler, S. M. (2002). *Avaliação da criatividade por figuras e palavras. Testes de Torrance.* Campinas: Impressão Digital do Brasil.

Whitmore, J. R. (1980). *Giftedness, conflict, and underachievement.* Boston: Allyn and Bacon.

Winner, E. (1998). *Crianças superdotadas. Mitos e realidade.* Porto Alegre: Artmed.

Winner, E. (2000). The origins and ends of giftedness. *American Psychologist*, 55, 159-169.

Zentall, S. S., Moon, S. M., Hall, A. E. & Grskovic, J. A. (2001). Learning and motivational characteristics of boys with ADHA and/or giftedness: A comparative case study. *Exceptional Children*, 67, 499-519.

ANEXOS

ANEXO 1



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento
Humano e Saúde

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do Aluno e dos Pais

Senhores pais ou responsáveis,

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a) e também a autorizar a participação de seu filho na pesquisa: **Superdotados e Superdotados Underachievers: Um Estudo Comparativo das Características Pessoais, Familiares e Escolares**. Sou aluna do Doutorado em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília e professora da Secretaria de Estado de Educação do DF, licenciada para realizar a pesquisa na Rede de Ensino Público do DF, em Salas de Recursos do Programa de Atendimento a Alunos Superdotados e Talentosos do Distrito Federal.

Esclarecemos que sua participação consiste em preencher um inventário sobre a educação de seu (a) filho (a) e a participação de seu filho consiste em responder a um conjunto de instrumentos padronizados que irá acessar dados sobre a criatividade, motivação, autoconceito e inteligência. Nosso objetivo é reconhecer a prevalência e o perfil da condição de baixa performance acadêmica e comparar alunos superdotados e alunos superdotados *underachievers* quanto aos fatores pessoais, familiares e escolares. Estes dois grupos serão diferenciados quanto à inteligência, criatividade, motivação para aprender, autoconceito e desempenho escolar. Em relação às famílias, os grupos serão comparados quanto às características de comunicação, uso do tempo, ensino, frustração, satisfação e necessidade de informação parental. Os grupos serão comparados, também, quanto às habilidades relacionadas ao contexto escolar, preferências, interesses e aspectos motivacionais, características pessoais, relações interpessoais, acadêmicas e estilos de aprendizagem.

Para iniciarmos o processo de coleta de dados é necessário que o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido seja assinado, datado e devolvido ao professor ou psicólogo da sala de recursos, onde seu filho (a) recebe atendimento.

Esclarecemos, ainda que a identidade dos participantes será mantida em sigilo e é facultado ao participante decidir pela não participação na pesquisa a qualquer momento que desejar. Informamos também que todos os dados serão arquivados pelo período de 5 (cinco anos). Caso haja alguma dúvida sobre os procedimentos a serem adotados, por favor, entre em contato conosco:

| | | |
|--|--|---|
| Vanessa Terezinha Alves Tentes de Ourofino | Denise de Souza Fleith (professora orientadora) | Comitê de ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Saúde |
| Telefone:(61) 3372-8686/ 9979-2665 | Universidade de Brasília | – UNB Telefone: (61) 3307-2625 |
| E-mail: psivan@terra.com.br | R: 402 | 3307-3799 |
| Endereço: QnM 22 Conj. J Casa 28. Ceilândia Norte - DF 72.210-220. | E-mail: fleith@unb.br | |

Desde já agradecemos o seu apoio e interesse.

Cordialmente,

Vanessa Terezinha Alves Tentes de Ourofino



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento
Humano e Saúde

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do Aluno e dos Pais

Eu, _____,
 declaro que fui devidamente informado (a) pela pesquisadora e aceito participar do estudo sobre **Superdotados e Superdotados Underachievers: Um Estudo Comparativo das Características Pessoais, Familiares e Escolares** conduzido por Vanessa Terezinha Alves Tentes de Ourofino, aluna de doutorado do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. Autorizo também a participação de meu (minha) filho(a) _____.

Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer prejuízo. Declaro ainda que eu recebi uma cópia desse Termo de Consentimento.

Brasília, ____ de _____ de 2010.

 Assinatura do Aluno

 Assinatura do Pai, Mãe ou Responsável

 Assinatura da Pesquisadora

Telefone ou e-mail para contato com o participante: _____

Dia e horário disponível para preenchimento do inventário: _____



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento
Humano e Saúde

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do Professor

Senhor (a) professor (a),

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário na pesquisa: **Superdotados e Superdotados Underachievers: Um Estudo Comparativo das Características Pessoais, Familiares e Escolares**. Sou aluna do Doutorado em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília e professora da Secretaria de Estado de Educação do DF, licenciada para realizar a pesquisa na Rede de Ensino Público do DF, em Salas de Recursos do Programa de Atendimento a Alunos Superdotados e Talentosos do Distrito Federal.

Nosso objetivo é reconhecer a prevalência e o perfil da condição de baixa performance acadêmica e comparar alunos superdotados e alunos superdotados *underachievers* quanto aos fatores pessoais, familiares e escolares. Estes dois grupos serão diferenciados quanto à inteligência, criatividade, motivação para aprender, autoconceito e desempenho escolar. Em relação às famílias, os grupos serão comparados quanto às características de comunicação, uso do tempo, ensino, frustração, satisfação e necessidade de informação parental. Os grupos serão comparados, também, quanto às habilidades relacionadas ao contexto escolar, preferências, interesses e aspectos motivacionais, características pessoais, relações interpessoais, acadêmicas e estilos de aprendizagem. Esclarecemos que sua participação consiste em responder a um protocolo que pergunta sua opinião sobre o potencial de seu aluno e seu desempenho acadêmico.

Para iniciarmos o processo de coleta de dados é necessário que o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido seja assinado, datado e devolvido a pesquisadora.

Esclarecemos, ainda que a identidade dos participantes será mantida em sigilo e é facultado ao participante decidir pela não participação na pesquisa a qualquer momento que desejar. Informamos também que todos os dados serão arquivados pelo

período de 5 (cinco anos). Caso haja alguma dúvida sobre os procedimentos a serem adotados, por favor, entre em contato conosco:

| | | |
|--|--|---|
| Vanessa Terezinha Alves Tentes de Ourofino | Denise de Souza Fleith (professora orientadora) | Comitê de ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Saúde |
| Telefone:(61) 3372-8686/ 9979-2665 | Universidade de Brasília Telefone: (61) 3307-2625 | – UNB Telefone: (61) 3307-3799 |
| E-mail: psivan@terra.com.br | R: 402 | |
| Endereço: QnM 22 Conj. J Casa 28. Ceilândia Norte - DF 72.210-220. | E-mail: fleith@unb.br | |

Desde já agradecemos o seu apoio e interesse.

Cordialmente,

Vanessa Terezinha Alves Tentes de Ourofino



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento
Humano e Saúde

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos Professores

Eu, _____,
declaro que fui devidamente informado (a) pela pesquisadora e aceito participar do estudo sobre **Superdotados e Superdotados Underachievers: Um Estudo Comparativo das Características Pessoais, Familiares e Escolares** conduzido por Vanessa Terezinha Alves Tentes de Ourofino, aluna de doutorado do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer prejuízo. Declaro ainda que eu recebi uma cópia desse Termo de Consentimento.

Brasília, ____ de _____ de 2010.

Assinatura do (a) Professor(a)

Assinatura da Pesquisadora

Telefone ou e-mail para contato com participante: _____

Dia e horário disponível para responder ao protocolo: _____

ANEXO 2

Questionário Demográfico

I- IDENTIFICAÇÃO

Participante N°: _____

Nome:.....

Data de Nascimento: Idade:..... Sexo:.....

Ano:..... Série:.....

Escola: Diretoria Regional de Ensino:.....

Responsável:

Professor de Matemática:.....

Professor de Português:.....

Professor sala de recursos:

II- DADOS DEMOGRÁFICOS

| | | | | |
|----|--|--|-----------------|--------------|
| 1 | Qual tipo de Escola? | Pública () | Particular () | Qual? |
| 2 | Possui adequação idade série? | () Sim | () Não | Qual? |
| 3 | Frequenta algum programa de apoio? | () Sim | () Não | Qual? |
| 4 | Possui dupla excepcionalidade? | () Sim | () Não | Qual? |
| 5 | Tem prescrição para uso de medicamentos? | () Sim | () Não | Qual? |
| 6 | Faz uso de medicamento? | () Sim | () Não | Qual? |
| 7 | Posição de nascimento na família | () Único () Caçula () Meio () Primogênito | | |
| 8 | Área de atendimento em superdotação | Talento () Acadêmica () Ambas () | | |
| 9 | Nível de desenvolvimento | Criança () | () Adolescente | |
| 10 | Situação na série | () Normal | () Adiantado | () Atrasado |
| 11 | Tempo de atendimento na Sala de Recursos | | | |
| 12 | Outros: | | | |

III- RENDIMENTO ACADÊMICO

| Componente Curricular | 1º semestre | 2º semestre |
|-----------------------|-------------|-------------|
| Português | | |
| Matemática | | |
| Outro: | | |

IV- OBSERVAÇÕES DA APLICAÇÃO

| Instrumentos | | Checklist |
|-----------------------------|---|-----------|
| Questionário Demográfico | | |
| Protocolo de Registro | | |
| Inteligência | Escala Especial Raven | |
| Criatividade Verbal | TTCT – Verbal (Torrance) | |
| Criatividade Figurativa | TTCT – Figurativo (Torrance) | |
| Motivação | EMA | |
| Desempenho Acadêmico | TDE | |
| Autoconceito | Escala de Auto percepção para Alunos (Harter) | |
| Sucesso Parental | PSI – Filhos (Strom &Strom) | |
| Sucesso Parental | PSI – Pais (Strom &Strom) | |
| Características, estilo etc | LHIPCEA (Chagas, 2008) | |

Observações:

ANEXO 3

Protocolo de Investigação da Performance Acadêmica de Alunos Superdotados

I- IDENTIFICAÇÃO

Participante Nº: _____

Nome:.....

Data de Nascimento: Idade:..... Sexo:.....

Ano:..... Série:.....

Escola:

Responsável:

Professor de Matemática:.....

Professor de Português:.....

Professor sala de recursos:

II- DIMENSÕES DA AVALIAÇÃO

1. POTENCIAL REVELADO EM AVALIAÇÕES PSICOLÓGICAS E TESTES PSICOMÉTRICOS

| Variável | Instrumento | Resultado |
|-------------------------|---|-----------|
| Inteligência | Escala Especial Raven | |
| Criatividade Verbal | TTCT – Verbal (Torrance) | |
| Criatividade Figurativa | TTCT – Figurativo (Torrance) | |
| Motivação | EMA | |
| Desempenho Acadêmico | TDE | |
| Autoconceito | Escala de Auto percepção para Alunos (Harter) | |

2. RENDIMENTO ACADÊMICO

| Componente Curricular | Desempenho Acadêmico | | |
|-----------------------|----------------------|-----------|--------------|
| Língua Portuguesa | () Inferior | () Médio | () superior |
| Matemática | () Inferior | () Médio | () superior |
| Outro: | () Inferior | () Médio | () superior |

3. TRAJETÓRIA ESCOLAR

| | | |
|--|---------|---------|
| Adequada/Regular (dentro das expectativas para avanço curricular, ano/série) | () sim | () não |
| Inadequada/ Irregular (aquém das expectativas para avanço curricular, ano/série) | () sim | () não |
| 1. Defasagem Idade/Série | () sim | () não |
| 2. Recuperação de Aprendizagem | () sim | () não |
| 3. Dependência Curricular | () sim | () não |
| 4. Reprovação | () sim | () não |
| 5. Abandono ou evasão | () sim | () não |
| 6. Interrupção ou abandono de projetos acadêmicos significativos | () sim | () não |
| 7. Apresenta dificuldades de aprendizagem | () sim | () não |
| 8. Apresenta dificuldades comportamentais | () sim | () não |

4. INDICAÇÃO DE PROFESSORES

| Consulta aos Professores | Professores | | |
|---|--------------------|--------------------|--------------------|
| | Língua Portuguesa | Matemática | Sala de Recursos |
| 1. Seu aluno exibe alto potencial? | () sim () não | () sim () não | () sim () não |
| 2. Você considera seu aluno muito inteligente? | () sim () não | () sim () não | () sim () não |
| 3. Seu aluno atende suas expectativas quanto ao desempenho acadêmico e/ou produção? | () sim () não | () sim () não | () sim () não |
| 4. Seu aluno tem rendimento acadêmico satisfatório? | () sim () não | () sim () não | () sim () não |

5. ASPECTOS GERAIS

| Aspectos apontados pelos professores | | | |
|--|--------------------|--------------------|--------------------|
| 1. Lacuna ou distorção entre os trabalhos de natureza verbal e escrita | () sim () não | () sim () não | () sim () não |
| 2. Dificuldade de leitura | () sim () não | () sim () não | () sim () não |
| 3. Tendência a fracassar na realização de trabalhos escolares, tanto na escola, quanto em casa | () sim () não | () sim () não | () sim () não |
| 4. Recusa e procrastinação em fazer os trabalhos escolares | () sim () não | () sim () não | () sim () não |
| 5. Insatisfação com os próprios resultados | () sim () não | () sim () não | () sim () não |
| 6. Esquiva para iniciar atividades novas no contexto escolar e que exigem esforço intelectual | () sim () não | () sim () não | () sim () não |
| 7. Perfeccionismo e extrema autocrítica | () sim () não | () sim () não | () sim () não |
| 8. Definição de metas e objetivos irreais | () sim () não | () sim () não | () sim () não |
| 9. Dificuldade para trabalhar em grupo | () sim () não | () sim () não | () sim () não |
| 10. Falta de concentração | () sim () não | () sim () não | () sim () não |
| 11. Baixa motivação em relação à escola | () sim () não | () sim () não | () sim () não |
| 12. Dificuldades de relacionamento com seus pares | () sim () não | () sim () não | () sim () não |
| 13. Baixa autoestima e autoimagem negativa | () sim () não | () sim () não | () sim () não |
| 14. Potencial acima de seus pares | () sim () não | () sim () não | () sim () não |
| 15. Desempenho acadêmico abaixo de seus pares | () sim () não | () sim () não | () sim () não |

III- ANÁLISE

| Critérios | Observações | |
|--|--|--|
| 1. Potencial Superior (revelado) | <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não | |
| 2. Desempenho acadêmico incompatível com potencial revelado/ rendimento acadêmico abaixo da média em relação à seus pares de turma/série | <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não | |
| 3. Enfrenta ou enfrentou obstáculos no transcurso de seu desenvolvimento acadêmico/ trajetória escolar sofrível | <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não | |
| 4. Aluno (a) é indicado (a) por pelo menos dois de seus professores como superdotado (a) | <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não | |
| 5. Aluno (a) é indicado (a) por pelo menos dois de seus professores como tendo desempenho incompatível | <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não | |

IV- CONCLUSÃO

| | | |
|---|--------------------------------------|--|
| Com base na análise dos critérios acima, o (a) aluno (a): pode ser indicado (a): | | |
| <input type="checkbox"/> aluno regular | <input type="checkbox"/> superdotado | <input type="checkbox"/> superdotado underachiever |
| Responsável pela análise/avaliação: | | Data: |

V- OBSERVAÇÕES:

Porque a vida, a vida, a vida, a vida só é possível reinventada.

Cecília Meireles