

Intervenção psicopedagógica em universitários brasileiros identificados com altas habilidades/superdotação

Psychopedagogical intervention in Brazilian undergraduate students identified with giftedness

Katiane Janke Krainski*
Universidade Federal do Paraná

Marlos Andrade de Lima
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Tatiana Izabele Jaworski de Sá Riechi / Laura Ceretta Moreira
Universidade Federal do Paraná

Resumo: Em que pese a importância de atendimento às necessidades específicas de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), sobretudo para garantir seu desenvolvimento pleno quanto para promover a produtividade do potencial humano de um país, as ações voltadas para identificação e acompanhamento das AH/SD no ensino superior brasileiro ainda são incipientes. Logo, o presente artigo descreve um conjunto de procedimentos psicopedagógicos desenvolvidos pelo Programa de Evidenciamento Global de AH/SD nas universidades (PEGAHSUS) para promover a inclusão socioemocional destes estudantes. As ações perpassam pelo processo de identificação de AH/SD, monitoramento psicoeducacional e intervenção psicopedagógica. 1169 universitários participaram, entre 2017-2019, do processo de identificação, 165 completaram a avaliação psicológica e 105 tiveram identificação de AH/SD. Com o monitoramento psicoeducacional verificou-se as necessidades destes estudantes. Foram propostas três categorias de intervenção psicopedagógica que atenderam a 56 universitários de diferentes cursos: GATHERING para enriquecimento curricular; GO-PEGAHSUS grupo operativo com temas de autopercepção, assertividade, falar em público, tolerância a frustração, resiliência, ansiedade, perfeccionismo e características socioemocionais de AH/SD; Rodas de Conversa sobre AH/SD. Este estudo demonstra a eficácia de um programa na identificação, acolhimento e intervenção nas AH/SD, ampara-se na necessidade de formação e disseminação de práticas inclusivas no ensino superior promotoras de desenvolvimento humano e institucional.

Palavras-chave: educação inclusiva; práticas educativas; necessidades específicas.

Abstract: Despite the importance of attend the specific needs of students with High Abilities/Giftedness (HA/G), especially to ensure their full development and to promote the productivity of a country's human potential, actions aimed at identifying and monitoring in gifted Brazilian undergraduate students are still incipient. Therefore, this article describes a set of psychopedagogical procedures developed by the Programa de Evidenciamento Global de Altas Habilidades/Superdotação nas Universidades (PEGAHSUS) to promote the socio-emotional inclusion of these students. The actions go through the process of identification of giftedness, psychoeducational monitoring and psychopedagogical intervention. 1169 university

* Correspondência para: Rua XV de Novembro, 1299 - Centro, Curitiba - PR, 80060-000. E-mail: katiane.janke@gmail.com

students participated, between 2017-2019, in the identification process, 165 completed the psychological assessment and 105 were identified giftedness. With psychoeducational monitoring, the needs these students were verified. Three categories of psychopedagogical intervention were proposed, which served 56 university students from different courses: GATHERING for curriculum enrichment; GO-PEGAHSUS operating group with themes of self-perception, assertiveness, public speaking, frustration tolerance, resilience, anxiety, perfectionism and giftedness socio-emotional characteristics; Rodas de Conversa sobre Altas Habilidades/Superdotação. This study demonstrates the efficiency of a program in giftedness identifying and intervening, is supported in the need for formation and dissemination of inclusive practices in higher education that promote human and institutional development.

Keywords: inclusive education; educational practices; specific needs.

Introdução

A baixa consciência e sensibilidade da sociedade e educação a respeito da temática AH/SD associado a forma como se apresenta o desenvolvimento do estudante com AH/SD geram atraso expressivo na observação e reconhecimento dos sinais indicativos das necessidades educacionais específicas (Matos, Moreira, & Kuhn, 2021). Isto resulta, para sociedade e instituições de ensino, numa extensa invisibilidade de pessoas com AH/SD e, na história pessoal do indivíduo, dificuldades relativas à adaptação e produção acadêmica.

O problema da invisibilidade na área de AH/SD também está relacionado com a perpetuação de mitos. Neste sentido, há diferença na maleabilidade dos diferentes mitos e estereótipos na representação social de AH/SD. Quatro mitos se encontram menos maleáveis, entre eles que toda pessoa com AH/SD: 1) tem a capacidade nata de liderar grupos; 2) apresenta dificuldades de relacionamento e comunicação com os outros; 3) é rejeitada pelos pares; 4) e podem ser deixados sozinhos com colegas para ajudá-los (Pérez, Aperribá, Cortabarría, & Borges, 2020).

No Brasil, país de proporções continentais, a história da educação especial voltada para AH/SD caminha a passos lentos. Apesar da Lei 5.692 de 1971, que aponta para a necessidade de atendimento às demandas específicas de estudantes com AH/SD, escassos avanços ocorreram nas práticas educacionais, permanecendo, portanto, a

invisibilidade dessa demanda e suas necessidades de toda ordem. Em que pese a importância dos princípios de educação inclusiva postos em inúmeras Convenções e Declarações internacionais¹, sobretudo a partir da década de 1990, a pauta da educação de estudantes com AH/SD fica restrita às interpretações da importância de uma educação para todos.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, 1996), inúmeros aportes legais se efetivaram, observa-se, assim no cenário educacional brasileiro o aparecimento de políticas mais específicas, como é o caso da criação os Núcleos de Atividades para Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS) em 2005 e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que por meio das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) traz o alunado com AH/SD como público alvo de atuação.

Nota-se que, tanto nas Diretrizes Nacionais da Educação Especial para a Educação Básica de 2001 quanto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEDPI) de 2008, os estudantes com AH/SD são compreendidos como aqueles que apresentam notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes e capacidade psicomotora.

No âmbito nacional há um crescimento no número de pesquisas sobre AH/SD (Wechsler & Fleith, 2017), em que os artigos brasileiros publicados na base de dados SCIELO com o termo “Altas Habilidades” ou “Superdotação” entre os anos 2017 e 2021

¹ Dentre as convenções e declarações apontamos: a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007 (Decreto nº 6.949, 2009) e a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 1998).

foram de trinta e cinco, entre 2012 e 2016 foram de dezoito, enquanto que anterior a 2012 foram de vinte e duas publicações.

No que se refere aos pesquisadores que influenciaram os estudos brasileiros na área de AH/SD estão Renzulli (2011) e Sternberg (2010). Estes autores apontam para características como: habilidades acima da média, engajamento com a tarefa, criatividade, bem como a competência de analisar; usar, adaptar e a capacidade de criar. Além destes teóricos, Gardner (2000) contribuiu com a teoria das inteligências múltiplas, onde foram identificados e descritos oito sistemas inteligentes: linguística, lógico matemática, espacial, corporal-cinestésica, musical, naturalista, intrapessoal e interpessoal. Entretanto, algo que todas as concepções de AH/SD possuem em comum envolve falar de habilidades, específicas ou gerais, que se sobressaem ao comum.

Por sua vez, embora tenham assegurado o direito à educação de qualidade, são escassos os programas universitários voltados para atender às necessidades educacionais das pessoas com AH/SD. Em que pese as diversas concepções sobre AH/SD, quando as especificidades destes universitários são ignoradas corre-se o risco de gerar frustração e desmotivação, visto que para eles algumas situações são consideradas como desinteressantes ou repetitivas, o que pode levar à desistência e a evasão escolar (Landau, 2002).

O princípio da educação de qualidade somente será efetivado quando as necessidades educacionais das pessoas com AH/SD forem consideradas, como é o caso de um currículo que prime pelo enriquecimento curricular em todos os níveis e modalidades educacionais. O enriquecimento curricular envolve a oferta de atividades ou projetos extracurriculares para os estudantes, que priorizem focar as áreas de interesse dele, bem como, pela oferta de atividades que desafiem e proporcionem o desenvolvimento do conhecimento e habilidades (Secretaria do Estado da Educação, 2013).

Para identificar as necessidades educacionais específicas do alunado com AH/SD se deve considerar todas as variáveis que incidem na aprendizagem, tais como: o desenvolvimento biopsicossocial, que envolve fatores biológicos, emocionais e interrelacionais; as potencialidades; o estilo de aprendizagem, com avaliação da atenção, motivação, interesses e estratégias de aprendizagem; e o contexto de aprendizagem, condições ambientais e físicas, métodos, organização, flexibilidade curricular, etc. (SEED, 2013).

Nas instituições de educação superior brasileiras existe a tendência de se valorizar o domínio dos recursos da inteligência linguística e lógico-matemático, visto a forma como são estruturados os currículos escolares. Entretanto, tanto o caráter intelectual é fundamental à formação universitária quanto é importante considerar aspectos como os fatores sociais e psicológicos. Visto que somos seres biopsicossociais vulneráveis às vicissitudes da interação entre os fatores biológicos, psicológicos e sociais. Especial atenção deve ser dada ao desenvolvimento da inteligência intrapessoal que está envolvida no entendimento e no agir segundo a compreensão de si ou, numa palavra, autoconhecimento (López, 2007).

Para alcançar o melhor favorecimento das potencialidades e desempenho das capacidades dos estudantes com AH/SD, há a necessidade de serviços que proporcionem oportunidades para seu desenvolvimento, o que pode incluir mudanças/adaptações no currículo, acompanhamento e intervenções psicoeducacionais (Martins et al., 2016). Assim, se destaca a oferta de programas e serviços com sensibilidade ao *modus operandi* dos estudantes, que proporcione inclusão, bem-estar, desafios na aprendizagem, recursos para regulação emocional, e gerem adultos saudáveis, criativos e produtivos, que tragam contribuições valiosas para sociedade (Peters, Erstad, & Matthews, 2017).

Na literatura há algumas bases para realizar práticas de intervenção. Para atender às necessidades de estudantes é imprescindível estabelecer um nível de suporte

diferenciado com equipes que exercem ações como: conhecer e estabelecer metas, criar plano para efetividade da atuação e monitoramento do progresso, acompanhar o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como o perfeccionismo e gerenciamento de atividades, envolvendo persistência, gerenciamento de tempo e assertividade (Peters, 2017).

A respeito do atendimento para pessoas com AH/SD, nos Estados Unidos, inicialmente foram elaborados três tipos de programas voltados para o desenvolvimento das potencialidades com base nas pesquisas realizadas por Renzulli (Renzulli, 2011). No Tipo I são englobadas as palestras, minicursos, filmes, slides, que não são abordados no currículo regular; no Tipo II são compreendidas atividades para desenvolvimento de resolução de problemas, pensamento crítico e processos afetivos; enquanto o Tipo III envolve estudar um tema com abertura a ideias criativas, bem como o envolvimento com a tarefa tanto do conhecimento (conteúdo) quanto do método (processo) (Mettrau & Reis, 2007).

Dentre as práticas de intervenção possíveis na área de AH/SD destacam-se trabalhar a característica de perfeccionismo, desenvolvimento de habilidades sociais e resiliência. O perfeccionismo envolve aspectos positivos e negativos, a depender de como é canalizado, é estabelecido a partir da realidade do próprio estudante e pode funcionar como motivador ou desafio. Se negativo, o estudante pode experimentar grande sofrimento devido a altos padrões estabelecidos, se frustrar e experimentar um prejuízo à sua saúde psicológica (Silverman, 2007).

As habilidades sociais, componentes imperativos da competência social, remetem a comportamentos essenciais para o estabelecimento de relações interpessoais gratificantes, ainda, estão relacionadas à melhor saúde física, mental e à qualidade de vida (França-Freitas, Del Prette, & Del Prette, 2017). Uma pesquisa realizada com estudantes com AH/SD do ensino fundamental, pais e professores, com intervenção de

duração de oito encontros, demonstrou melhora no autorrelato do repertório social (Oliveira et al., 2020).

Enquanto a resiliência, compreendida como um mecanismo de proteção diante de condições adversas, permite à pessoa buscar soluções de enfrentamento e reorganização. Dentre aspectos que exigem resiliência em pessoas com AH/SD envolvem: exposição de suas diferentes ideias, nível de comprometimento diferente, desenvolvimento de formas alternativas de lidar com situações, bem como saber lidar com possíveis críticas. A resiliência é fundamental para o enfrentamento dos desafios de ensino-aprendizagem e se bem desenvolvida pode servir como base para mentalização de esforço e melhoria (Alexopoulou, Batsou, & Drigas, 2019; Kitano & Lewis, 2005; Peters et al., 2017).

Isto posto, com a invisibilidade de universitários com AH/SD, o déficit na percepção das necessidades educacionais específicas e os poucos programas voltados para atendimento de pessoas com AH/SD nas universidades, ressalta-se a importância de programas de identificação e intervenção que contemplem as necessidades do educando superdotado com investimento nos potenciais socioafetivos. Neste contexto, o presente trabalho descreve um conjunto de procedimentos psicopedagógicos desenvolvidos para promover a inclusão socioemocional de universitários com AH/SD. O PEGAHSUS se constitui como um projeto pioneiro de ação interuniversidades e atua com objetivo de desenvolver estudos e práticas permeadas por reflexão, capacitação e pesquisa na área de AH/SD.

Método

O presente trabalho traz dois procedimentos psicopedagógicos sequenciais de atuações do programa: identificação de universitários com AH/SD e suas demandas e intervenção psicopedagógica.

As ações desenvolvidas no projeto por psicólogos e pedagogos se caracterizam como pesquisa-ação. Com a discussão de conceitos, teorias, formulação de planos de atuação para identificação e intervenção de universitários com AH/SD do tipo acadêmico, composto pela inteligência linguística e lógico-matemática. As ações do projeto foram desenvolvidas em três campi universitários. Neste estudo são relatadas as avaliações realizadas entre 2017 a 2019, e as ações de intervenção entre 2018 a 2019.

No processo de triagem para a identificação de AH/SD 1169 universitários voluntários, de diferentes cursos de duas universidades, preencheram questionários autoadministrados. Critérios de inclusão: ser graduando, preencher indicativos de AH/SD, ter disponibilidade e interesse para a avaliação psicológica. Critérios de exclusão: ausência de dados no questionário e nos termos de consentimento. Foram convidados 213 participantes para realizar a avaliação psicológica para AH/SD. Destes, 165 universitários completaram a avaliação, receberam a devolutiva com os encaminhamentos e foram convidados para participar das ações de intervenção.

Identificação de AH/SD

Devido a invisibilidade das AH/SD no contexto universitário o processo de identificação destes estudantes abrangeu uma busca ativa. Assim, primeiramente foram verificados cursos elegíveis para investigação das AH/SD, dentre os quais: os que detêm as primeiras colocações nos vestibulares e com índices de alto número de universitários com alta inteligência lógica-matemática ou linguística. Em seguida, as coordenações dos referidos cursos foram contatadas e, conforme autorização, agendado horário para entrada em sala de aula em uma disciplina. Neste horário foram aplicados os instrumentos de triagem para identificação de universitários com indicadores de AH/SD do tipo acadêmico. Após, seguiu-se o convite aos estudantes com indicadores de AH/SD para participar de avaliação psicológica para AH/SD.

Para triagem foram utilizados o Questionário de Identificação de Expressão da Inteligência (QIEI) respondido pelos estudantes e a Ficha de Identificação na Prática Pedagógica AH/SD (FIPP) preenchido pelos professores de cada turma, com indicação de cinco estudantes que se destacam em sala de aula.

Para a avaliação psicológica: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); Anamnese com 27 perguntas de informações sociodemográficas dos participantes: dados pessoais; escolarização; situação socioeconômica e hábitos de vida; Testes de Inteligência da Escala Wechsler. Neste estudo os universitários com AH/SD do tipo acadêmico são aqueles com QI igual ou maior a 130, ou seja, com pelo menos dois desvios padrões acima da média da população, considerando qualquer um dos índices de QI: total, verbal ou de execução; Teste de Atenção Concentrada (TEACO-FF) para avaliar a capacidade do indivíduo selecionar uma fonte de informação diante de vários estímulos distratores num tempo pré-determinado; e Teste dos Cinco Dígitos (FDT) como medida de controle inibitório e flexibilidade cognitiva.

Para análise dos dados utilizou-se a análise descritiva, a média foi utilizada como medida de tendência central e desvio padrão como medidas de variabilidade. O teste “U” de Mann-Whitney foi utilizado para investigar em que medida os níveis de QI e funções executivas eram diferentes entre os grupos com e sem AH/SD. Considerou-se o nível de significância $p < 0,05$.

Intervenção

Findado o processo de identificação de universitários com AH/SD iniciou-se ações de monitoramento psicoeducacional destes estudantes. Para tal, num primeiro momento em 2018, os universitários avaliados pelo PEGAHSUS foram convidados a participar de um encontro para verificação das demandas. No encontro ocorreu a explicação da importância de ações para estudantes com AH/SD no nível superior e seguiu-se uma discussão mediada pelos profissionais da educação e da psicologia. Na

discussão cada universitário apresentou as expectativas em relação à intervenção e as queixas sobre a vida acadêmica. O grupo elencou dificuldades socioemocionais e interesses por assuntos não abordados na universidade.

Após o levantamento das queixas dos universitários, foi solicitado que cada estudante preenchesse um questionário com as demandas psicoemocionais e acadêmicas: relativas a dificuldades, potencialidades, motivação e interesse dos participantes dentro da universidade.

As demandas elencadas foram avaliadas e agrupadas pelos profissionais seguindo análise categórica, resultando em nove temas: enriquecimento curricular; autopercepção; assertividade; falar em público ou apresentação de seminários; tolerância a frustração; resiliência; ansiedade; perfeccionismo; e características socioemocionais de AH/SD. À vista disso, foram estruturados três tipos de intervenção presenciais coordenados por psicólogos e pedagogos: o PEGAHSUS GATHERING, o GO-PEGAHSUS e a Roda de Conversa sobre Altas Habilidades/Superdotação (ROCAHS).

O PEGAHSUS GATHERING, ação de enriquecimento curricular, se efetivou por meio de palestras ao longo de 2018 e 2019. O GO-PEGAHSUS com a formação de Grupo Operativo (GO) de estudantes universitários com AH/SD contou com intervenção estruturada em oito encontros no ano de 2019 nas áreas de: autopercepção; assertividade; falar em público; tolerância à frustração; resiliência; ansiedade; perfeccionismo; e características socioemocionais de AH/SD. O ROCAHS, roda de conversa aberta à população interna e externa à universidade, teve o objetivo de sensibilizar e trazer reflexões importantes a respeito da vivência com AH/SD.

Todas as ações interventivas transitaram entre explanação da temática, sensibilização, identificação de padrões de estratégias utilizadas e desenvolvimento de novas estratégias de ação de modo a promover apoio às necessidades dos participantes no âmbito universitário. A presente pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética em

Saúde da UFPR com nº 11981918.0.0000.0102 e conduzido conforme dispõe a Resolução CNS 196/96.

Resultados

De um total de 1169 universitários que responderam ao QIEI entre 2017 e 2019, 213 preencheram critério com indicadores de AH/SD do tipo acadêmico e foram convidados a realizar a avaliação psicoeducacional, 165 participantes finalizaram a avaliação, 105 obtiveram resultado de AH/SD. A idade média da amostra de n=165 participantes foi 19,2 (\pm 1,91), 62,4% (n=103) do sexo masculino. No que tange à área de estudo, os universitários ficaram distribuídos em 52,1% (n=86) da área de exatas, 26,7% (n=44) de biológicas e 21,2% (n=35) de humanas. 56 universitários acompanhados longitudinalmente participaram de no mínimo uma das três propostas de intervenção.

Tabela 1
Descrição da Amostra

	AH/SD (n =105)			Sem AH/SD (n = 60)		
	M(DP)	f _a	fr (%)	M(DP)	f _a	fr (%)
Idade	19,1(2,05)			19,5(1,62)		
Sexo (M/F)		69/36	65,7/34,3		34/26	56,7/43,3
Àrea:						
EX		58	55,2		28	46,7
BIO		29	27,6		15	25
HUM		18	17,2		17	28,3

Nota: M(DP): Média(Desvio Padrão); f_a: Freqüência Absoluta; fr (%): Freqüência Relativa; EX: exatas, BIO: biológicas e HUM: humanas.

Foram identificadas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos tanto no nível do quociente de inteligência. Universitários com AH/SD tiveram escore estatisticamente maior: no QIT (med = 134; 25% = 130, 75% =138) comparado a universitários sem AH/SD (med = 120; 25% = 115, 75% = 123) ($U = 214$; $p < 0,001$) ($d = 0,93$); maior QIV (med = 135; 25% = 130, 75% = 140) comparado a universitários sem AH/SD (med = 120; 25% = 114, 75% = 124) ($U = 450$; $p < 0,001$) ($d = 0,86$); e maior QIE

(med = 132; 25% = 126, 75% = 136) comparado a universitários sem AH/SD (med = 115; 25% = 107, 75% = 123) ($U = 810$; $p < 0,001$) ($d = 0,74$).

Quanto ao fator de atenção concentrada, universitários com AH/SD tiveram escore maior (med = 90; 25% = 75, 75% = 90) quando comparado a universitários sem AH/SD (med = 80; 25% = 59, 75% = 90) ($U = 2112$; $p = 0,01$). Entretanto, o tamanho de efeito da diferença foi baixo ($d = 0,22$). Referente às funções executivas, não houve diferenças estatisticamente significativas.

Tabela 2

Apresentação dos dados numéricos descritivos da amostra de $n = 165$ de distribuição das médias, desvio padrão e Teste U de Mann-Whitney nos resultados de QI na Escala de Inteligência Wechsler para Adultos, TEACO e FDT.

		Escore	U	Estatística do teste U	
		M (DP)		Gl	Valor- p^*
QIT	AH/SD	134 (5,93)	214	163	< 0,001
	Sem AH/SD	118 (7,26)			
QIV	AH/SD	134 (5,93)	450	163	< 0,001
	Sem AH/SD	118 (7,26)			
QIE	AH/SD	134 (5,93)	810	163	< 0,001
	Sem AH/SD	118 (7,26)			
TEACO	AH/SD	134 (5,93)	2112	152	0,014
	Sem AH/SD	118 (7,26)			
CI	AH/SD	134 (5,93)	2481	154	0,219
	Sem AH/SD	118 (7,26)			
FM	AH/SD	134 (5,93)	2460	153	0,257
	Sem AH/SD	118 (7,26)			

Nota. QI: Quociente Inteligência; QIT: QI Total; QIV: Escala Verbal; QIE: Escala Execução; TEACO: Teste de atenção; FDT= CI: Controle Inibitório e FM: Flexibilidade Mental. $*p < 0,05$

Intervenção

Referente às expectativas a intervenção e às queixas sobre a vida acadêmica dos universitários com AH/SD identificados pelo PEGAHSUS, destacaram-se relatos como “eu sofro preconceito por ser inteligente demais”, “estou achando rasa a formação que estou tendo” e “os professores universitários não sabem coisa nenhuma sobre mim”.

Realizou-se três tipos de atuação de intervenção que apontaram ser eficientes para o contexto universitário: (I) o GATHERING, (II) o Grupo Operativo (GO) e (III) o ROCAHS.

(I) O PEGAHSUS GATHERING, enriquecimento curricular, contou com palestras semestrais de convidados sobre assuntos de interesse dos universitários, tais como: *design thinking*, múltiplas inteligências, criatividade, processos e experiências de intercâmbio. O tempo de duração de cada encontro foi de duas horas, com participação média de quinze alunos.

(II) As intervenções do GO-PEGAHSUS foram divididas em oito atendimentos com diferentes temas e objetivos, conforme apresentados na Tabela 1. Os grupos foram realizados em horários pré-definidos, com duração aproximada de uma hora e quarenta minutos, com média de participação de onze estudantes a cada encontro.

Tabela 3

Temas e objetivos abordados no grupo GO-PEGAHSUS

Tema do encontro	Objetivo
1. Autopercepção	Identificar as próprias características e como se veem na sociedade.
2. Assertividade	Qualificar modelos de funcionamento em passivo, agressivo e assertivo, bem como, demonstrar modelos de assertividade.
3. Falar em público	Ampliar o repertório de estratégias de expressões verbais.
4. Tolerância a frustração	Promover reflexão sobre modos de lidar com situações indesejadas.
5. Resiliência	Demonstrar modelos resilientes, como lidar com adversidades e adaptação a mudanças.
6. Ansiedade	Identificar situações que geram ansiedade e desenvolvimento de estratégias.
7. Perfeccionismo	Identificar e distinguir aspectos positivos e negativos de buscar a perfeição.
8. Características socioemocionais de AH/SD	Distinguir e assemelhar características notadas no grupo entre estudantes com e sem AH/SD.

Cada encontro do GO-PEGAHSUS foi dividido em três partes: quebra-gelo, desenvolvimento e encerramento. Atentou-se, durante o planejamento do trabalho, à adequação de conteúdos para a realidade dos estudantes com estratégias que poderiam ser utilizadas no cotidiano.

Tema 1. Autopercepção. Quebra-gelo: pediu-se para que cada participante se apresentasse e em seguida anotassem pelo menos cinco características que os definissem. Desenvolvimento: cada participante escolhera sua característica mais forte, foram agrupados três a quatro pessoas que realizam uma colagem de imagens e/ou desenhos em cartolina a respeito da representação de suas características. Cada grupo apresentou o cartaz e a forma que se sentiu representado nele. Encerramento: orientou-se que os participantes escrevessem num papel ideias de estratégias úteis no dia-a-dia para promover autoconhecimento. Então, os papéis foram colocados numa caixa e sorteados, no final os participantes leram o papel sorteado e comentaram se e como isso faz sentido na vida deles.

Tema 2. Assertividade. Quebra-gelo: o mediador iniciou a discussão a partir de três perguntas: a) Quando você comete um erro no trabalho ou junto de seus amigos, o que faz? b) Quando está conversando com amigos, costuma expressar sua opinião mesmo que seja contrária à dos outros? c) Deixa de fazer algo por causa da opinião de outros? Em seguida, explicou-se brevemente os conceitos de: assertividade, agressividade e passividade; demonstrando-se que a assertividade é o ideal. Desenvolvimento: Atividade 1. Distribuiu-se cartões com conceitos e exemplos de situações do cotidiano. Os participantes foram reunidos em duplas para discutir o conteúdo dos cartões, categorizá-los em “assertivo”, “passivo” e “agressivo”, e em seguida, justificar os motivos de terem categorizado daquela maneira. Atividade 2. Solicitou-se que cada dupla pense numa solução assertiva para cada uma das seguintes situações: Situação 1: “O seu amigo costuma te dar carona para a faculdade todos os dias. Ele geralmente chega atrasado, mas desta vez vocês haviam combinado de sair no horário, pois ambos tinham prova na primeira aula. Entretanto, seu amigo atrasou como sempre e você não pôde fazer a prova. Como você reagiria a esta situação?”. Situação 2: “Você tem um trabalho para entregar no dia seguinte, mas ainda faltam alguns itens para finalizá-lo, então você se programou para passar a tarde terminando-

o. Entretanto, sua mãe lhe pede para ajudá-la com a limpeza da casa. Você explica que tem que finalizar um trabalho e precisa se concentrar, mas ela decide passar o aspirador de pó sem a sua ajuda, o que atrapalha sua concentração. Como você resolveria esta situação de maneira que não prejudique o desenvolvimento da sua atividade?”. Situação 3: “Você e seus colegas têm um trabalho de grupo para entregar na próxima semana e combinam de se reunir para realizá-lo, entretanto um dos membros do grupo falta no dia em que vocês combinaram e não dá nenhuma justificativa. Você e o grupo optam por não colocar o nome desta pessoa no trabalho, uma vez que ele não colaborou com a produção do mesmo, e como você é mais próximo da pessoa, ficou encarregado de avisá-la desta decisão. Ao conversar sobre isso, ele pede para reconsiderar, pois precisa da nota do trabalho para não reprovar na disciplina. Como resolveria a questão sem criar conflito com o grupo e com o seu amigo?”. Encerramento: promoveu-se uma discussão com os participantes com as seguintes questões norteadoras: “a) Como acham que estes exemplos se aplicam no cotidiano? b) Em quais situações possuem facilidade em serem assertivos? c) Em quais situações encontram mais dificuldade? d) Como poderiam desenvolver a habilidade de assertividade?”.

Tema 3. Falar em público. Quebra-gelo: iniciou-se com uma discussão a partir das seguintes questões: “a) Quais experiências já tiveram ao falar em público? b) Pensem em uma situação embaraçosa por qual passou. Gostaria de compartilhar? c) Qual a maior dificuldade ao falar em público? Em qual contexto é mais fácil e/ou difícil?”. Desenvolvimento: distribuiu-se para o grupo cartões com exemplos de situações cotidianas: Situação 1: “Você tem um seminário de uma disciplina que não domina para apresentar. Na noite anterior à apresentação, ficou muito ansioso e não conseguiu dormir, apesar de ter estudado bastante sobre o tema. Quando a hora do seminário chega, acaba se desorganizando com os slides e perde a linha de raciocínio, mas precisa finalizar a apresentação.” Situação 2: “Você foi convidado para um

aniversário e havia combinado de ir com seu melhor amigo. No dia da festa, seu amigo tem um imprevisto e o avisa em cima da hora que não poderá ir. Decide ir mesmo assim, pois é muito amigo do aniversariante e não quer decepcioná-lo, porém não conhece mais ninguém na festa.” Situação 3: “Você tem um trabalho da faculdade para fazer e foi colocado em um grupo de pessoas com quem não tem afinidade e não costuma trabalhar. No primeiro encontro para fazer o trabalho, sua proposta é muito divergente de um dos colegas e você não concorda com as ideias dessa pessoa. O resto do grupo não se manifesta, você tem que defender a sua ideia, e não existe a possibilidade de mudar de grupo, uma vez que foi o professor quem definiu as equipes”. Solicitou-se que os participantes redefinam o problema, respondendo às seguintes questões: “a) Qual é o problema? b) Como poderia resolvê-lo? c) Quais estratégias pode utilizar? d) Quais habilidades são necessárias? e) Qual a pior coisa que poderia acontecer?”. Encerramento: discutiu-se como os participantes perceberam a importância das habilidades sociais nas diferentes situações cotidianas e que estratégias poderiam utilizar para desenvolvê-las.

Tema 4. Tolerância à frustração. Quebra-gelo: dividiu-se os participantes em duplas, distribuindo-se algumas peças do jogo Tangram e solicitou-se que montassem um quadrado utilizando as peças disponibilizadas - apenas uma dupla recebeu as partes para completar corretamente o quadrado. Finalizada a tentativa de todos os grupos foi aberta uma discussão com as seguintes perguntas norteadoras: “a) Sua dupla conseguiu montar um quadrado utilizando todas as peças? Caso não, o que te impediu/deu errado? b) O que sentiu durante a montagem do quadrado? c) Quais são os fatores que a atividade depende?”. Desenvolvimento: orientou-se que as duplas criassem uma situação do cotidiano considerada frustrante, um exemplo real ou fictício. E em seguida escreveram num papel as respostas para as seguintes perguntas: “a) O que aconteceu? b) Quais os fatores envolvidos nessa situação? c) Quais sentimentos/emoções essa situação causou?”. Então, recolheu-se os papéis e foi lido

uma situação por vez. Depois, pediu-se para o grupo discutir os sentimentos decorrentes da situação e que elaborem estratégias para lidar com a frustração”. Encerramento: foi proposto que os participantes pensassem em estratégias que costumam utilizar para lidar com situações frustrantes.

Tema 5. Resiliência. Quebra-gelo: solicitou-se que os participantes definissem resiliência e que indicassem o objeto mais resiliente do ambiente em que se encontravam. Desenvolvimento: cada participante criou e informou ao grupo três personagens fictícios, por exemplo: “Sou avô, vereador e síndico”, enquanto que os demais participantes criticavam o desempenho de um dos personagens em alguma das suas funções, por exemplo, “Você foi um péssimo síndico porque aquele prédio está caindo aos pedaços!”. Após cada um da roda fazer suas acusações, o participante se defendia, rebatendo cada um dos argumentos e apesar das críticas, alegava o quão bem exerce aquele papel. Ao final do role play, abriu-se uma discussão com os seguintes questionamentos: “a) Pense na reação que teve ao ser criticado, já passou por alguma situação assim (controle emocional)? b) Ao criticar o outro, qual sentimento esperava causar no ouvinte (empatia/orientação positiva para o futuro)? c) Que estratégia utilizou, após ouvir as críticas, para argumentar que é bom no papel que exerce, demonstrando resistência à frustração?”. Encerramento: orientou-se que cada participante escrevesse um sonho num pedaço de papel, enrolasse, inserisse dentro de uma bexiga e a enchesse. Os participantes foram posicionados em roda fechada, munidos de palitos e deveriam colocar suas bexigas no meio das pernas bem como tentar proteger seu sonho, no caso, sua própria bexiga. Um participante externo, sem bexiga (sonho), tentava furar a dos outros, assim que um participante tinha seu sonho furado, juntava-se para atacar as bexigas dos demais. Ao final realizou-se algumas reflexões sobre o enfrentamento de adversidades e adaptação às mudanças.

Tema 6. Ansiedade. Quebra-gelo: em círculo, solicitou-se que os participantes escutassem atentamente as perguntas a seguir para refletir individualmente: “a) Você

acha difícil permanecer concentrado no que está acontecendo no momento? b) Costuma andar rápido para chegar ao seu destino, sem prestar atenção ao que experimenta ao longo do caminho? c) Tem a impressão de estar “funcionando no piloto automático”, sem muita consciência do que está fazendo? d) Faz as coisas depressa, sem prestar muita atenção nelas? e) Fica tão focado no objetivo que deseja alcançar que perde contato com o que está fazendo no momento? f) Se preocupa muito com o passado ou o futuro?”. Depois, num segundo momento, cada estudante compartilhou sua reflexão com o grupo. A partir da reflexão anterior, em duplas ou trios, os participantes deveriam identificar se alguma destas situações ocorreram de alguma forma com eles, definindo o que é ansiedade e como se poderiam se sentir nestas situações. Desenvolvimento: pediu-se para que os participantes listassem estratégias para lidar com situações que geram ansiedade. Em seguida, o mediador recolheu as sugestões e as leu para o grupo, promovendo uma discussão sobre modos de enfrentamento da ansiedade. Encerramento: Apresentou-se estratégias de mindfulness para os participantes.

Tema 7. Perfeccionismo. Quebra-gelo: após reunir os participantes em duplas, solicitou-se que definissem “perfeccionismo”, elencassem suas características e citassem um exemplo do cotidiano, para, em seguida, compartilharem com o grupo. Desenvolvimento: em seguida juntou-se duas duplas e distribuiu-se cartões com as seguintes palavras: “perfeccionismo; procrastinação; fracasso; sucesso; autoconfiança; autoestima; autossabotagem; ansiedade; cobrança; engajamento; comprometimento; motivação; tolerância à frustração; expectativa”. Então, pediu-se para que cada grupo elaborasse um mapa mental, utilizando todas as palavras que receberam e que consideravam relevantes. Logo após, os grupos deveriam apresentar seu mapa mental para todos, realizando-se uma breve discussão sobre o tema. Encerramento: por fim, promoveu-se uma discussão com base no que os participantes construíram, tendo como perguntas norteadoras: “a) O perfeccionismo é positivo ou negativo? b) Como o

perfeccionismo se manifesta no dia a dia de cada um? c) O perfeccionismo afeta atividades diárias e/ou desempenho? d) Como lidar com o perfeccionismo?”.

Tema 8. Características socioemocionais em AH/SD. Quebra-gelo: o mediador iniciou o encontro com um questionamento aos participantes sobre o modo que as pessoas com AH/SD vivenciam os temas abordados nos encontros anteriores. Desenvolvimento: após as respostas, os participantes foram divididos em pequenos grupos para elaborar uma imagem (desenho, colagem e/ou mapa mental) que integrasse os temas abordados em todos os encontros e relacionassem com as AH/SD. Finalizada a montagem, pediu-se que compartilhassem com todos. Encerramento: por fim, solicitou-se um feedback dos participantes sobre os assuntos e encontros realizados pelo grupo durante o ano.

(III) Já a ação ROCAHS, como roda de conversa aberta ao público, foi realizada em três momentos no ano de 2019. Os encontros tiveram duração aproximada de uma hora e trinta minutos, com média de 22 participantes a cada encontro. Para além dos universitários 30 pessoas externas participaram: professores, colegas, familiares, e comunidade em geral. As ações na roda de conversa transitaram entre apresentação do tema, abertura para conversa, compartilhamento de ideias e vivências.

No primeiro encontro foi apresentado o objetivo do ROCAHS, bem como a discussão de expectativas e questões emergentes. O segundo encontro permeou o assunto sobre enriquecimento curricular, práticas de ensino e programas desenvolvidos para pessoas com AH/SD. Por fim, no terceiro encontro foram discutidos os principais mitos relativos às AH/SD, sendo entregue um folder desenvolvido por equipe do programa sobre a temática.

Discussão

O presente estudo teve por objetivo descrever um conjunto de procedimentos psicopedagógicos desenvolvidos para promover a inclusão socioemocional de

estudantes universitários com AH/SD. As atividades aqui descritas visam a desenvolver habilidades que facilitem e permitam melhores relacionamentos interpessoais e intrapessoais, com diminuição da ansiedade bem como maior habilidade social. Os resultados desta prática sugerem que os universitários tiveram benefícios ao participar do grupo e que pode ser um método eficaz para melhorar o autoconhecimento e desenvolver estratégias dentro da universidade. A participação dos universitários na atividade de enriquecimento curricular foi maior do que as do grupo operativo, o qual variou conforme interesse dos alunos.

Pontua-se ainda que a participação de 30 pessoas para além dos universitários nas rodas de conversa, dentre eles: professores, colegas, familiares, e comunidade externa, indica para a necessidade de desenvolver mais espaços de discussão e reflexão acerca de temas relativos à AH/SD. Segundo Cross (2020) há preocupações crescentes nos últimos dez a quinze anos sobre uma possível diminuição do bem-estar psicológico de pessoas com AH/SD. Bem-estar psicológico aqui entendido como envolvendo questões referentes às emoções, encontros sociais, amizades, sentimentos de aceitação, ansiedade, depressão e resiliência.

Há aspectos socioculturais que envolvem toda a sociedade e fazem desta, uma época tumultuada: ambiente tóxico, com maiores ameaças, sentimentos de medo, dor e sofrimento. Somados a estas questões estão os desafios próprios experienciados por pessoas com AH/SD, como as questões de identidade e estereótipos; se descobrir e ser diferente de outros frente a nível de habilidade e motivação; frente a diferentes (des)preparações escolares (Coleman, Micko, & Cross, 2015). Neste sentido destaca-se a importância das variáveis psicossociais, com habilidades de regulação emocional, estabelecimento de metas e habilidades sociais para o desenvolvimento do público com AH/SD (Olszewski-Kubilius et al., 2019).

Isto posto, Cross (2020) elenca algumas orientações quanto a atuação de pessoas que convivem ou que atendem pessoas com AH/SD, tais como: estar atento a forma

como eles vêem e experienciam o mundo; estimular conversas longas e afetivas; incentivá-los a pensar e falar sobre percepções, sentimentos, preocupações e medos; demonstrar ambientes de segurança no contexto, como a família nuclear, a família ampliada; exemplificar formas de lidar com as preocupações e medos. Outras sugestões envolvem proporcionar conselheiros e/ou psicólogos que trabalhem em conjunto com esforços de familiares e professores, possibilitando espaços seguros e aprendizagens sobre como cuidar de si e dos outros.

A proposta de intervenção apresentada neste trabalho está fundamentada em técnicas para promover o desenvolvimento das áreas indicadas pelos estudantes. Neste sentido, a intervenção no nível superior voltada para AH/SD pode promover um efeito significativo na vida dos educandos. Este efeito pode ser notado por meio de relatos verbais em cada um dos encontros. A análise sobre a efetividade de práticas de enriquecimento e de intervenção deve considerar suas principais características definidoras, como atividades que prioritariamente sejam de interesse dos estudantes e que desafiem e promovam o desenvolvimento de habilidades e potencialidades. Neste aspecto, as atividades descritas atingiram seu objetivo, pois considerou os estudantes como agentes ativos nas intervenções, com protagonismo.

Ao longo das intervenções algumas vantagens de um grupo operativo se destacaram. Primeira, profissionais de diferentes áreas com conhecimento sobre AH/SD podem realizar as intervenções propostas. Segunda, os materiais necessários para a intervenção são simples, podem ser personalizados e não requerem a utilização de recursos tecnológicos onerosos para a instituição. Terceira, todos os temas contam com um quebra-gelo, permitindo o acolhimento de novos universitários no grupo. E por último, uma quarta vantagem é que os temas estão separados entre si, o que permite a seleção de temas específicos para intervenções. As atividades aqui descritas permitem o desenvolvimento da resiliência, ao passo que estão pautadas na reflexão, autoconhecimento, interação e apoio entre pares. A resiliência é de suma importância

para a saúde mental e física no enfrentamento de dificuldades no ambiente educacional, na família e social de educandos com AH/SD (Alexopoulou et al., 2019).

Como um projeto pioneiro em AH/SD no nível superior foram encontradas algumas limitações deste tipo de prática. Primeira, baixa adesão, dos 165 universitários com indicadores de AH/SD que passaram pela avaliação, as intervenções atingiram 56 universitários de diferentes cursos. Fatores que podem estar relacionados e foram citados pelos estudantes incluem a incompatibilidade de horários e o deslocamento intercampus. Segunda, havia rotatividade dos participantes devido ao interesse específico por um determinado tema. Por último, foi observado pelos profissionais a necessidade de um trabalho com atividades personalizadas e atento ao ritmo de reflexão de cada estudante universitário.

A presente proposta pioneira em AH/SD no nível superior apresenta um caminho para o atendimento das demandas socioemocionais mais ampla dos universitários, trazendo impacto na melhora da qualidade de vida acadêmica do educando e de suas famílias.

Considerações finais

O presente estudo contribui para a formação de práticas inclusivas no ensino superior mediante método composto por ações interdisciplinares e psicoeducacionais promotoras de desenvolvimento humano e institucional. Traz uma contribuição para a área de AH/SD na educação superior, em que se desenvolveu um trabalho de intervenção preventiva com base nos aspectos afetivos e sociais, considerando as necessidades educacionais e carência de atendimento nas universidades. Este trabalho apresenta os primeiros alicerces para a criação de práticas no campo universitário que promovam um desenvolvimento psicossocial pleno das capacidades dos estudantes.

A intervenção na educação superior voltada para AH/SD e os estudos com a população adulta ainda são incipientes, apesar de imprescindíveis para o

desenvolvimento de uma compreensão e intervenções mais assertivas para estes estudantes. Cumpre apontar que é papel, também, da universidade oferecer atendimento psicoeducacional aos seus estudantes, atendo-se às suas especificidades, como é o caso do alunado que apresenta AH/SD.

Sugere-se que estudos futuros trabalhem os temas de maneira personalizada, entrelaçados em módulos, e que as próximas pesquisas investiguem a eficácia das intervenções na educação superior por análises quantitativas e qualitativas. Ademais pontua-se que o referido trabalho no ano de 2020 foi impactado pelo enfrentamento do coronavírus nominado como síndrome respiratória aguda grave SARS-CoV-2, responsável pela Doença do Coronavírus 2019-COVID-19 (Organização Pan-Americana da Saúde [OPAS], 2020), tendo passado por reformulações para sua continuidade de modo remoto.

Referências

- Alexopoulou, A., Batsou, A., & Drigas, A. (2019). Resilience and academic underachievement in gifted students: Causes, consequences and strategic methods of prevention and intervention. *International Journal of Online and Biomedical Engineering*, 15(14), 78-86. doi:10.3991/IJOE.V15I14.11251
- Coleman, L. J., Micko, K. J., & Cross, T. L. (2015). Twenty-five years of research on the lived experience of being gifted in school: Capturing the students' voices. *Journal for the Education of the Gifted*, 38(4), 358-376. doi:10.1177/0162353215607322
- Cross, T. L. (2020). Are our school-aged students with gifts and talents struggling with their psychological well-being to a greater extent than in the past? *Gifted Child Today*, 43(3), 202-204. doi:10.1177/1076217520916749
- Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 (2009, 26 de agosto). Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm
- Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>
- França-Freitas, M. L. de P., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2017). Habilidades

- sociais e bem-estar subjetivo de crianças dotadas e talentosas. *Psico-USF*, 22(1), 1–12. doi:10.1590/1413-82712017220101
- Gardner, H. (2000). *Inteligências múltiplas: Um conceito reformulado* (2 ed.). São Paulo: Objetiva.
- Kitano, M. K. & Lewis, R. B. (2005). Resilience and coping: Implications for gifted children and youth at risk. *Roeper Review*, 27(4), 200-205. doi:10.1080/02783190509554319.
- Landau, E. (2002). *A coragem de ser superdotado*. São Paulo: Arte e Ciência.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996, 23 de dezembro). Diretrizes e Bases da Educação Nacional. São Paulo: Pioneira.
- López, V. (2007). La inteligencia social: Aportes desde su estudio en niños y adolescente con altas capacidades cognitivas. *Psykhé (Santiago)*, 16(2). doi:10.4067/S0718-22282007000200002
- Martins, B. A., Pedro, K. M., Ogeda, C. M. M., Silvia, R. C., Koga, F. O., & Chacon, M. C. M. (2016). Altas Habilidades/Superdotação: Estudos no Brasil. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16, 135-139. doi:10.1111/1471-3802.12275.
- Matos, D. M., Moreira, L. C., & Kuhn, C. (2021). Jovens Superdotados na Educação Superior: Um desafio para a docência. *Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação*, 26, 198–214. doi:10.22481/aprender.i26.8632
- Mettrau, M. B., & Reis, H. M. M. S. (2007). Políticas públicas: Altas Habilidades/Superdotação e a literatura especializada no contexto da educação especial/inclusiva. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 15(57), 489-509. doi:10.1590/S0104-40362007000400003
- Oliveira, A. P., Capellini, V. L. M. F., Rodrigues, O. M. P. R. (2020). High Abilities/Giftedness: Social skills intervention with students, parents/guardians and teachers. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 26(1), 103–118. doi:10.1590/s1413-65382620000100008
- Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R. F., Davis, L. C., & Worrell, F. C. (2019). Benchmarking psychosocial skills important for talent development. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2019(168), 161–176. doi:10.1002/cad.20318
- Organização Pan-Americana da Saúde. (2020, 20 de novembro). Folha informativa - COVID-19 (doença causada pelo novo coronavírus). Brasília, DF: OPAS/OMS. Retrieved from: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875
- Pérez, J., Aperribá, L., Cortabarría, L., & Borges, A. (2020). Examining the most and least changeable elements of the social representation of giftedness. *Sustainability (Switzerland)*, 12(13), 1-14. doi:10.3390/su12135361

- Peters, S. J., Erstad, H., & Matthews, M. S. (2017). Advanced academics: A response to intervention perspective on gifted education. In J. A. Plucker., A. N. Rinn, & M. C. Makel, *From giftedness to gifted education: Refleting theory in practice*. Waco, Texas: Prufrock Press INC. doi:10.18844/ijlt.v8i2.645
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>.
- Renzulli, J. S. (2011) What makes giftedness? Reexamining a definition. *Kappan*, 92(8), 81-88. doi:10.1177/003172171109200821
- Secretaria do Estado da Educação. (2013). Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional. Subsídios para Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar - Orientações Pedagógicas. Curitiba: SEED. (Apostila para curso de avaliação psicoeducacional no contexto escolar).
- Silverman, L. K. (2007). Perfectionism: The crucible of giftedness. *Gifted Education International*, 23(3), 233-245. doi:10.1177/026142940702300304
- Sternberg, R. J. (2010). Cultural concepts of giftedness. *Roeper Review*, 3193(29), 160-165. doi:10.1080/02783190709554404
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1998). Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais 1994. Paris. <http://unesco.org/images/0013/001393/139394por>
- Wechsler, D. (2014). WAIS III: Escala de Inteligência Wechsler para adultos. Manual Técnico. Tradução do manual original Maria Cecília de Vilhena Moraes Silva. (3. ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Wechsler, S. M., & Fleith, D. S. (2017). The scenario of gifted education in Brazil. *Cogent Education*, 4(1), 1-12. doi:10.1080/2331186X.2017.1332812

Submetido em: 23.02.2022

Aceito em: 13.09.2022