

Avaliação Psicológica e Intervenção: Um estudo de caso sobre altas habilidades/superdotação

Psychological assessment and intervention: a high abilities/ highly gifted's case study

Evaluación e intervención psicológica: un estudio de caso sobre altas habilidades/superdotación

Carolina Rosa Campos

Professora doutora na Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, Minas Gerais, Brasil.
carolene_crc@hotmail.com
ORCID – <https://orcid.org/0000-0002-1713-3307>

Priscila Zaia

Doutora pela Pontifícia Universidade Católica, Campinas, São Paulo, Brasil.
priscilazaia@gmail.com
ORCID – <http://orcid.org/0000-0002-1025-6240>

Karina Silva Oliveira

Pós doutoranda na Universidade São Francisco, Campinas, São Paulo, Brasil.
karina_oliv@yahoo.com.br
ORCID – <https://orcid.org/0000-0002-5301-7012>

Tatiana de Cássia Nakano

Professora doutora na Pontifícia Universidade Católica, Campinas, São Paulo, Brasil.
tatiananakano@hotmail.com
ORCID – <https://orcid.org/0000-0002-5720-8940>

Recebido em 14 de agosto de 2019

Aprovado em 5 de novembro de 2019

Publicado em 12 de dezembro de 2019

RESUMO

Considerando as dificuldades nos processos de identificação, bem como os desafios e problemas relacionados à inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação, este estudo apresenta os resultados advindos de um caso de uma criança com características expressivas de superdotação (11 anos e 7 meses, sexo feminino, 5º ano), dando enfoque às questões emergentes de um processo avaliativo/interventivo. Buscou-se relacionar as informações obtidas no caso com as principais problemáticas da área de altas habilidades/superdotação no que tange os processos de intervenção para inclusão escolar. Dessa forma, a análise do caso permitiu verificar a importância do diagnóstico precoce, assim como o impacto das intervenções no desenvolvimento sadio da criança com altas habilidades/superdotação. Espera-se, com este trabalho, fornecer subsídios para o aprimoramento dos processos de avaliação e intervenção dessas crianças, assim

como enfatizar a importância da condução destes processos o mais cedo possível na vida do indivíduo, visando garantir que as estratégias de interações positivas possam favorecer seu desenvolvimento integral.

Palavras-chave: Superdotados; Inclusão escolar; Processos avaliativos; Processos interventivos.

ABSTRACT

Considering the difficulties in the identification processes, as well as the challenges and problems related to the inclusion of students with high abilities/giftedness, this study presents a case of a child with high abilities/giftedness (11 years and 7 months, female, 5th year), focusing on issues emerging from an evaluative/interventional process. We sought to relate the information obtained in the case with the main issues of the area of high abilities/giftedness. Therefore, the analysis of the case allowed us to illustrate the importance of early diagnosis, as well as the impact of interventions on the healthy development of children with high abilities/ giftedness. It is hoped that this work provides subsidies for the improvement of the evaluation and intervention processes of these children, as well as to emphasize the importance of conducting these processes as early as possible in the individual's life, aiming to ensure that positive interaction strategies can favor its integral development.

Keywords: High abilities/giftedness; Inclusion; Evaluation process; Intervention process.

RESUMEN

Teniendo en cuenta las dificultades en los procesos de identificación, así como los desafíos y problemas relacionados con la inclusión de estudiantes con altas habilidades / superdotados, este estudio presenta los resultados de un caso con tales características (11 años y 7 meses, femenino, 5to. año), centrándose en la importancia de un proceso de evaluación / intervención. Para eso, la información obtenida en el caso fue relacionada con los principales problemas del área de altas habilidades / superdotación. El análisis del caso nos permitió verificar la importancia del diagnóstico precoz, así como el impacto de las intervenciones en el desarrollo saludable de los niños con altas habilidades / superdotación. Se espera, con este trabajo, proporcionar subsidios para la mejora de los procesos de evaluación e intervención de estos niños, así como enfatizar la importancia de llevar a cabo estos procesos lo antes posible en la vida del individuo, con el objetivo de garantizar que las estrategias de interacción positiva puedan favorecer el desarrollo integral.

Palabras clave: Superdotado; Inclusión; Procesos evaluativos; Procesos intervencionistas

Introdução

A evolução no conceito das altas habilidades/superdotação (AH/S) culminou no desenvolvimento de diferentes modelos teóricos, os quais, a partir de uma visão multidimensional, têm tentado compreender os indivíduos com elevado potencial considerando sua integridade social, emocional e cognitiva (GAGNÉ, 2018; GARDNER, 1998; RENZULLI, 2018; STERNBERG, 2005). Em linhas teóricas, é possível perceber

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X39550>

que as habilidades gerais e específicas voltadas ao âmbito cognitivo, as diferentes características emocionais ou sociais, bem como, a forma como o ambiente poderá cultivar ou não o potencial apresentado, têm sido aspectos importantes considerados pelos autores mais envolvidos com a temática (SUBOTNIK; OLSZEWSKI-KUBILIUS, WORRELL, 2018).

Dessa forma, nota-se que as concepções atuais consideram tanto as características do tipo cognitivo, as quais podem envolver a resolução de problemas, habilidades acadêmicas e memória, quanto as do tipo não cognitivo, que incluem os aspectos emocionais, afetivos e sociais desses indivíduos, não sendo um tipo excludente do outro (JONES; GREENBERG; CROWLEY, 2016). No Brasil, a definição utilizada é ampla e considera aqueles indivíduos com habilidades elevadas em uma ou mais áreas do desenvolvimento humano, tais como a intelectual, acadêmica, psicomotora, de liderança, criativa, além de grande envolvimento com tarefas de seu interesse e motivação para aprendizagem, como público alvo da educação especial para atendimento voltado às AH/S (BRASIL, 2012).

Ainda que em âmbito teórico muitos avanços têm sido alcançados, os quais têm elucidado o desenvolvimento de políticas públicas para que os indivíduos com potencial superior sejam incluídos nas diretrizes educacionais no país (IORIO; CHAVES; ANACHE, 2016; PÉREZ; FREITAS, 2014), a prática cotidiana é envolta em mitos e desafios referentes aos processos de identificação e ao atendimento às necessidades diferenciadas apresentadas por eles. Nesse sentido, sabe-se que ambos os desafios são interligados e podem gerar uma série de dificuldades a partir do momento em que não são cuidadosamente realizados. Os ambientes em que esses indivíduos estão inseridos, muitas vezes, podem ser limitados, não valorizando e respeitando os comportamentos únicos ou estilos de comunicação incomuns que eles podem apresentar (SILVA; FLEITH, 2008; WELLISCH; BROWN, 2012).

O que se tem percebido é que a rede de apoio pode não estar atenta ao suporte que essas crianças demandam. Em alguns casos, a desinformação pode fazer as pessoas generalizarem o potencial apresentado em determinada área como maturidade em todas as demais, podendo causar, na criança, um medo de fracasso, a responsabilidade de atender expectativas tão altas e a não aceitação como uma pessoa que possui imperfeições (FORNIA; FRAME, 2001; FREEMAN, 1983; HOROWITZ; O'BRIEN, 1986; MILLER; COHEN, 2012; RECH; FREITAS, 2005). Assim, identificar habilidades

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X39550>

superiores pode englobar dois objetivos básicos: o primeiro refere-se apenas ao conhecimento do nível de habilidade do indivíduo em relação a alguma medida específica de desempenho (por exemplo, em um teste de QI). O segundo objetivo associa-se a um processo amplo, que busca identificar as forças e fraquezas do indivíduo, conhecer para além das habilidades cognitivas e fornecer um atendimento diferenciado (COSTA; LUBART, 2016; HERTZOG; MUN; DURUZ; HOLIDAY, 2018).

As dificuldades em realizar um processo de identificação direcionado ao segundo objetivo supracitado podem culminar em indivíduos que passam pela trajetória escolar sem ser notados, tendo seus talentos não valorizados, resultando em problemas de ajustamento socioemocional e desempenho acadêmico (ALENCAR, 2014; BRODY, 2017). De maneira geral, indivíduos com elevado potencial que não recebem acolhimento e atendimento diferenciado, apresentarão as capacidades de raciocínio, processamento de informação ou criatividade afetadas quando essas forem mensuradas por testes psicométricos de desempenho, mas, no dia a dia, poderão revelar baixa autoestima, sentimentos de inferioridade, falta de motivação ou senso de propósito para realizar determinadas tarefas (ALI; RAFI, 2016).

Considerando essa problemática, compreender de maneira objetiva quais são os mitos que ainda se fazem presentes pode ser uma tentativa de construir novas visões sobre o tema das altas habilidades/superdotação. Sendo assim, dilemas a respeito do direito ao atendimento educacional especializado e às potencialidades que deveriam se apresentar em todas as áreas possíveis do desenvolvimento humano, podem ser destacados como exemplos que corroboram com as barreiras impostas ao longo da vida escolar de uma criança ou adolescente que faça parte dessa população (ANTIPOFF; CAMPOS, 2010; AZEVEDO; METTRAU, 2010; SIMON; VIEIRA, 2012).

Em outras palavras, Matos e Maciel (2016) esclarecem que por apresentarem habilidades acima da média, muitos acreditam que os indivíduos com AH/S já são privilegiados, não sendo necessário oferecer recursos especiais à essa população. No entanto, as pesquisas têm apontado para a necessidade de enriquecimento curricular em sala de aula, bem como, estratégias extracurriculares voltadas ao atendimento das necessidades educacionais especiais que tais indivíduos apresentam, a fim de que possam desenvolver seu potencial de maneira completa, considerando que a forma como aprendem e a maneira como lidam com o conhecimento é diferente de seus pares (OZCAN; KAYA, 2016). Além disso, os currículos planejados para salas de aulas comuns,

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X39550>

normalmente, não possuem conteúdos desafiadores e complexos suficientes para manter tais estudantes engajados nas tarefas, podendo resultar em falhas no avanço do potencial, em baixo rendimento acadêmico e em problemas de ajustamento social e emocional (MARTINS; CHACON, 2016; YUEN et al., 2016).

No que diz respeito às potencialidades, ainda é possível encontrar opiniões acerca de que o destaque ocorrerá em todas as áreas, não sendo permitida a possibilidade do insucesso em alguma área de conhecimento humano. Porém, sabe-se que as habilidades superiores serão relacionadas a uma ou mais áreas, podendo acontecer isoladas ou combinadas em cada indivíduo (BRASIL, 2012; NAKANO; CAMPOS; SANTOS, 2016). Nesse sentido, é importante salientar que a chave para compreender o potencial superior é reconhecer a grande variabilidade encontrada entre esses indivíduos, não sendo possível encontrar um perfil “representativo” do superdotado, pois, as características que podem ser associadas à ele irão se manifestar em diferentes áreas de conhecimento, de forma singular em cada sujeito (COSTA; LUBART, 2016). Além disso, argumenta-se também que devido às suas capacidades elevadas de assimilação de conteúdo, esses alunos podem sentir-se desmotivados e entediados, perdendo o interesse pelos conteúdos das aulas e pela escola (MATOS; MACIEL, 2016), reafirmando a importância da compreensão de tais características de maneira clara e desmistificada.

À vista das afirmações aqui apresentadas e considerando as dificuldades nos processos de identificação, bem como os desafios e problemas sinalizados anteriormente, buscou-se apresentar um relato de caso de um processo de avaliação psicológica de uma criança com altas habilidades/superdotação. O objetivo foi enfatizar a importância da condução destes processos o mais cedo possível na vida do indivíduo, visando garantir que as estratégias de interações positivas possam favorecer seu desenvolvimento integral.

Métodos

Visando atender aos objetivos propostos, uma breve descrição do participante será feita. Posteriormente, serão descritas as ações referentes ao processo de avaliação e as intervenções pós-avaliativas serão apresentadas. Cabe esclarecer que a identidade do participante foi preservada, por meio de nome fictício. Ainda sob respaldo ético, esta pesquisa tem a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (CAEE: 67963717.4.0000.5481).

Descrição da Participante e apresentação do caso

Participou deste estudo uma menina, com idade de 11 anos, chamada Marina¹. Sua família é composta por quatro pessoas, seus pais, cujas idades são 36 (pai) e 35 (mãe), seu irmão mais velho de 16 anos e Marina. Importante informar que Marina e seu irmão frequentam uma escola de ensino particular de grande porte situada no interior do Estado de São Paulo. Dentre os diferentes suportes que o programa pedagógico oferece aos alunos, destaca-se um projeto de transição escolar que tem como objetivo amenizar o impacto entre as mudanças dos três ciclos de ensino (Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio). E foi por ocasião da implantação deste projeto de transição, nos anos de 2016 e 2017 que o caso de Marina tornou-se notório.

No que diz respeito a sua história acadêmica progressiva, Marina sempre apresentou desempenho acadêmico acima da média e facilidade de aprendizagem, realizando atividades escolares com destreza e rapidez, além de apresentar desenvoltura em artes, esportes e música. Em sala de aula, Marina comumente encerrava as atividades antes do tempo determinado pela professora, de modo que nestes momentos lhe eram apresentadas atividades extras. Em outros momentos, Marina era solicitada a prestar auxílio à colegas que porventura estivessem com alguma dificuldade.

Quanto às habilidades sociais, segundo os professores, Marina tinha poucos colegas em sala, de modo que suas interações eram escassas e com frequência era vista sozinha durante os intervalos. Nestes momentos, Marina utilizava aplicativos de celular com jogos do tipo sudoku, jogos matemáticos, racha cuca, dentre outros. Este padrão foi observado até o 5º ano. Faz-se necessário esclarecer, que ao longo das reuniões bimestrais realizadas entre escola e família, foi solicitado que os pais de Marina procurassem por suporte junto a um profissional da área da psicologia, visando auxiliá-la quanto aos comportamentos de isolamento, assim como, o potencial e desempenho acadêmico acima da média. Estas observações também eram notadas pelos pais de Marina, que a descreviam como precoce, muito inteligente e reservada.

No segundo semestre do 5º ano (2016) houve a implementação, junto à turma de Marina, do projeto de transição de ciclo citado anteriormente, visando o desenvolvimento de habilidades de autonomia e maturidade dos alunos, tendo em vista a melhor adaptação ao ciclo do Ensino Fundamental II, no qual aconteceriam novas práticas pedagógicas, mudanças de horário escolar, aumento da quantidade de professores, mudanças junto ao material didático e responsabilidades referentes às tarefas diárias.

Cabe apontar que uma das alterações mais importantes refere-se à fragmentação do conhecimento, que passa a ser apresentado aos alunos por diversos professores, e não apenas por um professor como nos anos anteriores.

Marina foi receptiva ao projeto, de modo que seu processo de transição foi considerado adequado e tranquilo do ponto de vista das questões cognitivas. Entretanto, aspectos voltados à suas habilidades sociais mostraram-se mais pronunciados, uma vez que Marina recusava-se a realizar atividades em grupo, dividir tarefas, ou ainda, prestar suporte aos colegas.

No ano seguinte, portanto 2017, Marina iniciou o novo ciclo de ensino. Sua classe era composta por 29 alunos, sendo que 6 destes eram alunos novos, ou seja, oriundos de outras escolas. As atividades escolares eram divididas em oito disciplinas, distribuídas em seis aulas diárias, com duração de 50 minutos cada. Importante ressaltar que cada disciplina apresentava aos alunos tarefas que deveriam ser realizadas em casa.

Dado este novo cenário acadêmico, foi possível perceber que Marina, ao longo do primeiro bimestre escolar, embora mantivesse facilidade em aprender novos conteúdos, começou a apresentar alterações comportamentais tais como: interromper as explicações dos professores, atrapalhar colegas ao longo das tarefas, não terminar as tarefas solicitadas, parecia não se importar com o professor em sala de aula, bem como se aborrecia com frequência por “atividades muito fáceis” (SIC). Somado a estes comportamentos, a equipe de professores passou a relatar que Marina estava apresentando dificuldades para concentrar-se. Todavia, cabe destacar que o rendimento escolar de Marina mantinha-se satisfatório.

Ao longo deste ano Marina passou a demonstrar maior interesse pelas disciplinas que envolviam cálculos e raciocínios matemáticos, porém tinha preferência por exercícios e atividades que se apresentassem como desafios próprios para séries mais avançadas. Segundo relato de uma das professoras, Marina, por vezes, trazia o caderno do irmão mais velho para consultar e tirar dúvidas, e informou que durante o intervalo das aulas, Marina assistia a vídeo-aulas de seu interesse e também montava e desmontava equipamentos eletrônicos. Ainda que tais potenciais tenham sido observados, os professores notaram um agravamento relacionado às habilidades sociais da aluna, que passou a ser rotulada como a “gênia do sexto ano”, comportamentos de isolamento em momentos de intervalos passaram a ser mais frequentes, e a rejeição de Marina por

atividades em grupo tornou-se mais evidente. Segundo relato de colegas da classe, Marina afirmava que somente ela era capaz de realizar as atividades com perfeição.

Com o intuito de auxiliá-la no que se referia às dificuldades comportamentais e sociais, foram realizados diversos encontros entre a aluna e a equipe de orientação pedagógica e coordenação do ciclo. Tendo em vista que não foram observados os resultados esperados diante da intervenção realizada junto à Marina, os pais foram chamados.

Neste momento com a família, a mãe de Marina relatou que a filha expressava o desejo de não continuar na escola, de não relacionar-se mais com os colegas, e acrescentou que Marina tinha passado a apresentar comportamentos agressivos (irritação frequente, brigas, xingamentos e agressões físicas não apenas no contexto escolar, mas também no familiar). Dados esses fatos, a escola solicitou que a família realizasse um processo amplo de avaliação psicológica para avaliar o prejuízo social e possível prejuízo acadêmico decorrente das condutas de Marina.

Processo de avaliação

A fim de compreender o caso de Marina, deu-se início a um processo de avaliação psicológica junto a um profissional especializado em neuropsicologia e em avaliações infantis relacionadas à altas habilidades/superdotação. Após a compreensão inicial do quadro, foram solicitados exames a fim de excluir causas orgânicas que poderiam justificar as alterações comportamentais observadas em Marina, causas essas que exigiram condutas específicas médicas e não psicológicas. Assim, foram realizados exames como ressonância magnética do encéfalo, audiometria e avaliação do processamento auditivo central. Quanto ao processo de avaliação psicológica, este foi conduzido ao longo de quatro meses, sendo realizado um encontro por semana com Marina, totalizando 16 encontros. Destes, dois foram realizados com a família.

Tendo em vista o quadro apresentado por Marina, optou-se pela condução de um processo de avaliação que contemplasse aspectos cognitivos, afetivos e sociais. O processo foi estruturado da seguinte forma: entrevista e anamnese com familiares, entrevistas com profissionais da escola de Marina, uso de instrumentos psicológicos restritos e uso de instrumentos não restritos como fontes complementares de dados. Os instrumentos utilizados foram: Escala Wechsler de Inteligência para Crianças – WISC- III (WECHSLER, 2002), Teste de Criatividade Figural Infantil - TCFI (NAKANO; WECHSLER;

PRIMI, 2011), Bateria Psicológica para Avaliação da Atenção - BPA (RUEDA, 2013), Teste de Desempenho Escolar - TDE (STEIN, 1994). Para a avaliação de questões relacionadas às alterações comportamentais foram realizadas observações de Marina em contexto clínico, através da hora lúdica e da aplicação do Inventário de Habilidades Sociais para adolescentes - IHSA (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2009).

Após o extenso processo de avaliação, bem como de realização dos exames, foi fornecido um relatório preliminar de sondagem neuropsicológica, indicando Marina como altamente habilidosa em áreas específicas e com necessidades de intervenções escolares. O detalhamento destas informações será apresentado junto aos resultados, todavia torna-se imprescindível clarificar que as informações apresentadas em formato de relatório são sigilosas e referem-se a um momento específico da vida do avaliado. No entanto, houve a autorização da família em ceder o caso como ilustrativo, sob a condição de alteração/omissão dos dados de identificação reais, bem como preservação de informações que pudessem identificar qualquer dos envolvidos.

Resultados

Inicialmente, serão apresentadas as informações referentes ao relatório de avaliação diagnóstica com os processos avaliativos que contribuem com o foco deste artigo, sendo suprimidas avaliações de tipo psicomotora, neuropediátrica e fonoaudiológica. Posterior à apresentação do relatório, serão detalhadas e discutidas as intervenções pós-avaliativas do caso. Este relatório apresenta dados a respeito da criança supracitada com fins de sondagem e organização de atendimento terapêutico dentro da linha de identificação de altas habilidades cognitivas e dificuldades sociais. Para a descrição, foi utilizado o roteiro de Anamnese e entrevistas realizadas com os responsáveis.

No que diz respeito à história pregressa de Marina, a mãe relatou que o desenvolvimento gestacional ocorreu dentro dos padrões esperados, bem como o desenvolvimento neuromotor dentro dos marcos adequados. Também não foram sinalizadas desordens em relação ao sono e a alimentação. Em relação à linguagem, a mãe informou que a criança teve desenvolvimento precoce, porém não soube clarificar com exatidão as datas em que as aquisições ocorreram. O histórico escolar indica alto rendimento, com apenas uma transferência de escola. Ainda em relação à escola, a mãe relatou demandas comportamentais e pedagógicas, afirmando que os professores sempre sinalizavam que eram necessárias atividades extras para que Marina se mantivesse

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X39550>

interessada e motivada. A mãe ainda relatou que a criança apresenta considerável interesse em atividades numéricas, e a escola pontua facilidade nas atividades matemáticas, assim como de desenvolvimento psicomotor (nas áreas de música, artes e esportes) e dentro do padrão em atividades orais e dificuldades de interação social.

Avaliação Neuropsicológica

Instrumentos utilizados para aferição: Escala Wechsler de Inteligência para Crianças (WISC-III), Teste de Criatividade Figural Infantil (TCFI), Bateria Psicológica para Avaliação da Atenção (BPA), Teste de desempenho escolar (TDE) e Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes (IHSA).

Técnicas de observação: Hora lúdica (jogos e atividades clínico-terapêuticas)

Resultados obtidos pelos instrumentos

WISC-III: A escala é dividida entre subtestes de Parte Verbal (Informação; Compreensão; Aritmética; Semelhanças; Dígitos e Vocabulário) e de Execução (Completar figuras; Arranjo de figuras; Cubos; Armar Objetos; Código; Labirintos; Procurar Símbolos), além de fornecerem um escore geral.

A criança apresentou bom potencial intelectual, com nível de inteligência superior à média de crianças da sua idade no escore geral. Os resultados obtidos também demonstraram que a criança possui alta capacidade para a aprendizagem e escores considerados superiores à média prevista para a idade em relação aos subtestes Cubos, Armar Objetos, Procurar Símbolos, Aritmética e Informação.

TCFI: O teste é composto por três atividades que avaliam enriquecimento de ideias, emotividade, preparação criativa e aspectos cognitivos, além de avaliar o nível geral de criatividade.

Em relação a este teste, a criança apresentou nível de criatividade entre a média para emotividade e preparação criativa e acima da média para aspectos cognitivos e enriquecimento de ideias. Ficou evidente a fluência de ideias e respostas incomuns.

BPA: A bateria é composta por três testes que avaliam atenção concentrada, atenção dividida e atenção alternada, além de fornecer uma avaliação geral de atenção. A avaliação geral da criança foi de atenção com interpretações dentro da média com destaque para atenção concentrada e alternada.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X39550>

TDE: Teste que avalia habilidades básicas de leitura, escrita e aritmética, além de oferecer um resultado geral do desempenho escolar. A criança apresentou índices superiores ao de sua idade em todos os subtestes, tendo destaque em aritmética.

IHSA: O inventário possui 38 itens que avaliam empatia, autocontrole, civilidade, assertividade, abordagem afetiva e desenvoltura social. A criança avaliada apresentou índices acima da média, com valores superiores em assertividade e desenvoltura social. Os valores mais inferiores foram encontrados em empatia e autocontrole.

Compreensões e interpretações por meio das técnicas de observação

A criança apresentou fácil vinculação e comunicação interpessoal satisfatória. Foi possível identificar claramente o foco atencional sem necessidades de intervenção durante as atividades. Durante hora lúdica observou-se algumas inabilidades sociais no trato interpessoal, por exemplo, aumento do tom de voz em momentos de contestação e sinais de impaciência /irritação quando a criança não era compreendida, contudo demonstrou ser capaz de seguir regras nas brincadeiras e concluir propostas, apesar de contestá-las e solicitar explicações.

Visita escolar

Através das visitas escolares, foi possível qualificar os resultados encontrados durante as avaliações realizadas. O objetivo principal foi de buscar informações relativas às questões pedagógicas, cognitivas e comportamentais. A partir das reuniões entre equipe pedagógica e psicólogo, foi possível compreender que Marina apresentava dificuldades de interação entre os colegas, professores (matemática e português) e equipe escolar e que seu interesse envolvia, principalmente, as matérias de exatas. O professor de matemática afirmou que a aluna é capaz de estabelecer relações e realizar atividades de conteúdos previstos para 8º e 9º ano. Em relação às matérias de escrita e leitura, Marina também não apresenta dificuldades, porém seu interesse é restrito, sendo necessária a intervenção da professora de português responsável para a finalização de tarefas, apesar de, até o momento, não ter percebido prejuízos relevantes a este aspecto.

Sob o ponto social e comportamental, foi referido que a criança apresenta uma boa adaptação à escola em relação ao novo ciclo (transição para o ensino fundamental II) e que não tem interesse em desenvolver amizades com os colegas de classe. A escola

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X39550>

ainda ressaltou que Marina tende a se interessar por atividades e jogos com crianças de séries mais avançadas (7^o e 8^o).

A coordenação informou também que, por vezes, a criança passa o intervalo com os colegas de seu irmão mais velho (1^a série do ensino médio). A escola enfatizou que, embora Marina possua competências e habilidades que a possibilitem a aceleração escolar, há comportamentos que sugerem que tal ação não seria produtiva considerando aspectos relacionados, principalmente à maturidade. Também sinalizaram que os pais já haviam sido informados das demandas escolares e que sugeriram que a família buscasse à criança, ambiente educacional propício e estimulação/engajamento em atividades complementares extracurriculares de acordo com seu desenvolvimento e interesse, bem como de socialização e envolvendo a coletividade.

Impressões do caso até o momento

O processo de avaliação detalhado neste relatório apontou para evidências de confirmação diagnóstica de Marina apresentar altas habilidades/superdotação acadêmica (para habilidades específicas vinculadas a matemática e áreas afins); há evidências de que a criança apresente vulnerabilidade e reações emocionais negativas frente às críticas, apresentando reações emocionais exacerbadas para determinadas situações. Sendo assim, sugeriu-se que fosse realizado o acompanhamento da evolução do caso para que fosse possível o alcance de diagnósticos diferenciais e conclusivos; também orientou-se a família a iniciar acompanhamento em Psicoterapia Comportamental, buscando ampliar as habilidades sociais de Marina; foi sugerido também, que o processo de Avaliação Neuropsicológica fosse realizado mais uma vez, após seis meses para rever questões atencionais, entre outras habilidades, e a necessidade de intervenções escolares e/ou em novas esferas (Instituições de atendimento à criança com AH/SD).

Intervenções pós-avaliativas

Após o processo de avaliação, psicólogo, família e escola buscaram, em conjunto, estabelecer e executar as propostas de intervenção a fim de alcançar as necessidades pedagógicas e emocionais de Marina. Foram necessárias várias reuniões entre o psicólogo e a família, bem como entre psicólogo e a escola para que as intervenções e adaptações fossem pautadas nas necessidades específicas da aluna. Como sinalizado nas reuniões pedagógicas pelo psicólogo, nem sempre alunos com altas habilidades/

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X39550>

superdotação apresentam as mesmas habilidades e aptidões, e por isso, era estritamente necessário considerar os indicadores mais relevantes da criança, no caso de Marina, a habilidade acadêmica, a fim de auxiliar em suas fraquezas (relacionamentos interpessoais, por exemplo). Segundo relato da mãe de Marina, esta foi a etapa crucial para que a sua filha voltasse a se interessar pela escola e mudar de comportamento.

Importante destacar que foi necessário grande esforço da equipe de professores em trabalhar cooperativamente, observando o processo de aprendizagem da aluna em sala de aula, de sua participação nas atividades diárias, bem como nas diferentes atividades do cotidiano escolar. Essas informações foram imprescindíveis para a elaboração do planejamento do ensino que seria direcionado ao sétimo ano. No tocante aos pais de Marina, pode-se afirmar que estes também contribuíram muito nessa etapa, através da observação das expressões e potencialidades da criança no ambiente doméstico e social. Essas informações também permitiram a escola estimular o interesse de Marina e otimizar seu potencial, de forma construtiva e enriquecedora para sua aprendizagem e sua formação psicossocial.

Visando atender às principais demandas, a escola orientou que os pais buscassem a possibilidade de trabalhar atividades de acompanhamento pedagógico complementar, durante o contraturno. A proposta envolveria professores especializados realizando atividades de enriquecimento e aprofundamento, tendo em vista o desenvolvimento global em uma sala de recursos multifuncionais. Encerrado o ano letivo de 2017, após as intervenções iniciadas e sob acompanhamento terapêutico, a escola fez a última reunião anual e forneceu aos pais os encaminhamentos e planejamentos para 2018.

Após estas ações, foi possível observar que, academicamente, Marina apresenta desempenho acima da média da classe, porém sua interação com os colegas ainda é baixa, embora já haja melhorias, sinalizadas pelas professoras. Gradativamente, vem participando das atividades em grupo de forma mais flexível, dividindo as tarefas com os colegas e auxiliando a professora como representante de classe. No contra turno, Marina tem participado de atividades de interação grupal, continua com acompanhamento terapêutico e iniciou a escolinha de futebol, o que vem gerando impacto positivo durante as atividades de educação física, otimizando seu envolvimento com a turma. A mãe de Marina relatou ainda que a filha está percebendo as mudanças e que tem notado uma postura mais tranquila e menos agressiva.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X39550>

A mãe relatou ainda que Marina ao se referir à escola não fala mais que “a escola é muito fácil”, mas sim que é “a escola dela, que ela gosta” e que isso a deixa muito mais tranquila, por perceber que a filha se sente pertencendo ao ambiente no qual convive. A mãe ainda garantiu que todo processo de identificação, avaliação e intervenção foi e vem sendo muito importante para o desenvolvimento da filha, embora falte muita informação e lacunas expressivas no que tange o atendimento às crianças com altas habilidades/superdotação.

Discussão

À vista dos resultados relatados e considerando o objetivo de apresentar um estudo de caso de um processo de avaliação psicológica de uma criança com altas habilidades/superdotação, bem como enfatizar a importância da condução destes processos o mais cedo possível na vida do indivíduo, algumas reflexões se tornam pertinentes. Retomar a visão multidimensional do conceito das altas habilidades/superdotação, a qual envolve capacidades que podem ser apresentadas em uma ou mais áreas do desenvolvimento humano (BRASIL, 2012), faz-se importante para que seja possível compreender o caso aqui detalhado. Ao longo de sua descrição, observou-se que as habilidades em destaque associaram-se à esfera intelectual e acadêmica, sendo essas comumente identificadas em contextos escolares e mais facilmente associadas ao panorama histórico de relação entre sucesso escolar, inteligência e desempenho acadêmico (GAGNÉ, 2018; GARDNER, 1998; RENZULLI, 2018; STERNBERG, 2005).

No entanto, além de ser relevante enfatizar a heterogeneidade de perfis de indivíduos superdotados, com grande variabilidade de habilidades - intelectual, acadêmica, psicomotora, de liderança, criativa, envolvimento com tarefas e motivação para aprendizagem (COSTA; LUBART, 2016) - é imprescindível também destacar as características associadas ao lado socioemocional. Ao longo do desenvolvimento dos talentos ou habilidades superiores, os indivíduos identificados com AH/S precisarão de suporte para desenvolver também seus traços de personalidade e os aspectos relacionados às suas relações interpessoais, a fim de que ambas as capacidades sejam integralmente trabalhadas (SUBOTNIK; OLSZEWSKI-KUBILIUS; WORRELL, 2017). Neste caso, ao considerar o estudo aqui discutido, compreende-se que o ambiente escolar tem importante participação no que diz respeito à compreensão e identificação de

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X39550>

tais características, visando minimizar a desmotivação e a perda do interesse pelos conteúdos das aulas e pela escola por parte desses alunos (MATOS; MACIEL, 2016).

À vista disso, os traços que podem desencadear dificuldades associadas à motivação ou ao interesse por continuar executando as tarefas, culminam em sentimentos de inadequação, baixa popularidade e status de liderança, falta de interesse pela escola, problemas de ajustamento social, sentimentos de inferioridade, lacunas curriculares que não atingem seu nível intelectual, falta de maturidade, além de falta de persuasão e autoconfiança (ALI; RAFI, 2016). Sendo assim, tais dificuldades podem se manifestar de formas diferentes, dependendo do indivíduo, podendo ser possível encontrar aqueles que se conformam com a situação e tornam-se passivos e com dificuldades de atenção; aqueles que possuem um perfil mais dominador e reagem de forma agressiva, sendo hostis nas relações sociais; outros podem reagir de maneira retraída e com tristeza excessiva e, por último, podem existir os que usam a manipulação e rebeldia para esconder suas dificuldades de ajustamento (OUROFINO; FLEITH, 2011). Ao analisar o estudo de caso elucidado, é possível perceber que a participante começou a apresentar comportamentos de baixa motivação e interesse pelos estudos, além de ter tido momentos de hostilidade com os pares escolares e com a família, relatados tanto pela mãe quanto por colegas da escola, evidenciando o que tem sido apontado pela literatura científica.

Outro ponto importante a ser discutido refere-se a alguns mitos ainda presentes na trajetória de vida de indivíduos com AH/S e que interferem na identificação e atendimento de suas habilidades. Dentre eles, pode ser citado a crença de que, por possuírem características acima da média, são indivíduos privilegiados e que não necessitam de recursos especiais. No entanto, assim como observado por meio do caso apresentado, pesquisas têm demonstrado o impacto positivo quando tais alunos estão inseridos em projetos de enriquecimento curricular em sala de aula, bem como, estratégias extracurriculares voltadas ao atendimento das necessidades educacionais especiais. Tais atividades permitem que o aluno desenvolva seu potencial de maneira completa, considerando que a forma como aprendem e a maneira como lidam com o conhecimento é diferente de seus pares, requerendo conteúdos desafiadores e complexos (MARTINS; CHACON, 2016; OZCAN; KAYA, 2016; YUEN et al., 2016). Esses aspectos teóricos podem ser confirmados ao analisar-se o momento de intervenção da participante supracitada, assim como, os relatos da mãe.

Ainda nesse âmbito, o ambiente que o indivíduo está inserido também é algo a ser considerado. Segundo a literatura, embora esforços tenham sido realizados no sentido de promover um processo de inclusão mais adequado às necessidades educacionais especiais de pessoas com AH/S, há ainda muitos desafios que precisam ser superados (IORIO; CHAVES; ANACHE, 2016; PÉREZ; FREITAS, 2014). Nesse sentido, a importância da rede de apoio do indivíduo estar atenta e oferecer o suporte necessário apareceu no caso de Marina, ilustrando a relevância desta questão ao apontar para a relação próxima estabelecida entre família e escola, não apenas para o processo de identificação, mas também para o sucesso das intervenções. O estreitamento da parceria família-escola possibilitou o acolhimento das necessidades educacionais, como também, o suporte necessário para questões relacionadas aos déficits sociais, cujos prejuízos estavam agravando-se rapidamente. Nesse sentido, o caso corrobora com as orientações presentes na literatura.

Por fim, ao considera-se que a identificação das AH/S têm como objetivo conhecer o nível de habilidade de um indivíduo em uma medida específica de desempenho, bem como possibilita identificar forças e limitações a fim de oferecer uma compreensão ampla sobre o funcionamento do indivíduo (COSTA; LUBART, 2016; HERTZOG; MUN; DURUZ; HOLIDAY, 2018). Pode-se afirmar, portanto, que o processo de avaliação de Marina foi realizado de maneira adequada, pois buscou contemplar diferentes domínios de seu funcionamento psicológico, destacando aspectos cognitivos, sociais e emocionais. Tais procedimentos mostraram-se promissores, baseando-se na literatura científica da área para que as intervenções necessárias junto à participante fossem conduzidas.

Considerações finais

Os avanços teóricos acerca das altas habilidades/superdotação têm sido observados a partir dos modelos multidimensionais, desenvolvidos para que os indivíduos pertencentes a essa população sejam cada vez melhores compreendidos (GAGNÉ, 2018; GARDNER, 1998; RENZULLI, 2018; STERNBERG, 2005). No entanto, ao analisar um caso como o aqui apresentado, ainda se nota a presença de mitos e crenças errôneas, dificuldades com o processo de identificação e atendimento às necessidades diferenciadas que as pessoas com AH/S podem apresentar.

Nessa perspectiva, faz-se importante valorizar um processo de avaliação e intervenção completo, que abarque tanto o âmbito cognitivo quanto o social e emocional

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X39550>

desses indivíduos, além de um ambiente (família, escola e amigos) alinhado às necessidades originadas a partir da identificação das habilidades superiores (BRODY, 2017; HERTZOG et al., 2018). A partir do caso supracitado, almeja-se que a realidade percebida no país em termos de identificação e atendimento de um quadro de altas habilidade/superdotação em ambiente escolar possa aproximar-se, cada vez mais, da visão multidimensional e desmistificada, além de desempenhar estratégias que resultem na diminuição da desmotivação e perda do interesse por parte dos indivíduos que possuem características elevadas em alguma área do conhecimento humano.

Referências

- ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano. Ajustamento emocional e social do superdotado: fatores correlatos. *In*: PISKE, Fernanda Helen Ribeiro; MACHADO, Járcki Maria; BAHIA, Sara; STOLTZ, Tania (orgs.). **Altas habilidades/superdotação (AH/S): Criatividade e Emoção**. Curitiba, PR: Juruá, 2014. p. 149-162.
- ALI, Sana. ; RAFI, Mohammed. New Strategies to Identifying and Empowering Gifted Underachievers. **International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE)**, v. 3, n. 4, p. 84-89, 2016. doi: <http://dx.doi.org/10.20431/2349-0381.0304010>
- ANTIPOFF, Cecília Andrade; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Superdotação e seus mitos. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, n. 2, p. 301-309, 2010. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n2/a12v14n2>
- AZEVEDO, Sônia Maria Lourenço; METTRAU Marsyl Bulkool. Altas Habilidades /Superdotação: Mitos e Dilemas Docentes na Indicação para o Atendimento. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 30, n. 1, p. 32-45, 2010. Recuperado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v30n1/v30n1a04.pdf>
- BRASIL. Secretaria de Educação Especial - MEC. **Políticas Públicas para Alta Habilidade/ Superdotação**, 2012. Disponível em: http://www.senado.gov.br/web/comissoes/CE/AP/AP20080626_superdotados_CI%C3%A1udiaGriboski.pdf. Recuperado em 10 de março de 2014.
- BRODY, Linda. Meeting the individual educational needs of students by applying talent search principles to school settings. *In*: PLUCKER, Jonathan A.; RINN, Anne N.; MAKEL, Matthew C. (Eds.), **From Giftedness to gifted education: reflecting theory in practice**. Prufrock Press Inc: Waco, Texas, 2017. p. 43-63.
- COSTA, Maria Pereira; LUBART, Todd I. Gifted and talented children: Heterogeneity and individual differences. **Anales de psicología**, v. 32, n. 3, p. 662-671, 2016. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.3.259421>.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X39550>

DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. **Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes (IHSA-Del-Prette)**: Manual de aplicação, apuração e interpretação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

FORNIA, Gwen. L.; FRAME, Marsha Wiggins. The social and emotional needs of gifted children: implications for family counseling. **The Family Journal**, v.9, n. 1, p. 384-390, 2001. Doi: 10.1177/1066480701094005.

FREEMAN, Joan. Emotional problems of the gifted child. **The Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 24, n. 3, p. 481-485, 1983. doi: 10.1111/j.1469-7610.1983.tb00123.x.

GAGNÉ, François. Academic Talent development: Theory and best practices. *In*: PFEIFFER, Steven I.; SHAUNESSY-DEDRICK, Elizabeth; FOLEY-NICPON, Megan (Ed.). **APA Handbook of Giftedness and Talent**. Washington, DC: American Psychological Association, 2018. p. 163-183. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0000038-011>.

GARDNER, Howard. A Multiplicity of Intelligences. **Scientific American Presents**, v. 9, n. 1, p. 18- 23, 1998. Retirado de: <http://web.b.ebscohost.com/ehost/detail/detail?sid=8641f260-1672-4715-932f-1511bd830496%40sessionmgr106;vid=0;hid=102;bdata=Jmxhbmc9cHQYnImc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#AN=20940674;db=aph>.

HERTZOG, Nancy B.; MUN, Rachel U.; DURUZ, Bridget; HOLIDAY, Amy A. Identification of strengths and talents in Young children. *In*: PFEIFFER, Steven I.; SHAUNESSY-DEDRICK, Elizabeth; FOLEY-NICPON, Megan (Ed.). **APA Handbook of Giftedness and Talent**. Washington, DC: American Psychological Association, 2018. p. 301-316.

HOROWITZ, Frances D.; O'BRIEN, Marion. Gifted and Talented Children: state of knowledge and directions for research. **American Psychologist**, v. 41, n. 10, p. 1147-1152, 1986. Doi: 10.1037/0003-066x.41.10.1147.

IORIO, Naila Mattos; CHAVES, Fernanda Ferreira; ANACHE, Alexandra Ayach. Revisão de literatura sobre aspectos das avaliações para Altas Habilidades/Superdotação. **Revista Educação Especial**, v. 29, n. 55, p. 413-428, 2016. doi: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X17447>.

JONES, Damon E.; GREENBERG, Mark; CROWLEY, Max. How Children's Social Behaviors Relate to Success in Adulthood. **The WERA Educational Journal**, v. 8, n. 2, p. 27-33, 2016.

MARTINS, Bárbara Amaral; CHACON, Miguel Claudio Moriel. Características de Altas Habilidades/Superdotação em Aluno Precoce: um Estudo de Caso. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 2, p.189-202, 2016. Doi: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382216000200004>.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X39550>

MATOS, Brenda Cavalcante; MACIEL, Carina Elisabeth. Políticas Educacionais do Brasil e Estados Unidos para o Atendimento de Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 2, p. 175-188, 2016. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382216000200003>

MILLER, Erin Morris; COHEN, LeoNora M. Engendering Talent in Others: Expanding Domains of Giftedness and Creativity. **Roeper Review**, v. 34, n. 1, p. 104-113, 2012. Doi: 10.1080/02783193.2012.660684.

NAKANO, Tatiana de Cássia; CAMPOS, Carolina Rosa; SANTOS Maristela Volpi. Escala de Avaliação de Altas Habilidades / Superdotação – versão professor: validade de conteúdo. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, v. 7, n. 1, p. 103-123, 2016. doi: 10.5433/2236-6407.2016v7n1p103.

NAKANO, Tatiana de Cássia; WECHSLER, Solange Muglia; PRIMI, Ricardo. **Teste de Criatividade Figural Infantil**. São Paulo: Editora Vetor, 2011.

OUROFINO, Vanessa Terezinha Alves Tentes; FLEITH, Denise Souza. A condição *underachievement* em superdotação: definição e características. **Psicologia: teoria e prática**, v. 3, n. 3, p. 206-222, 2011. Retirado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext;pid=S1516-36872011000300016

OZCAN, Deniz, ; KAYA, Furkan. What does giftedness mean according to teachers? **International Journal of Learning and Teaching**, v. 8, n. 2, p. 150-155, 2016. Doi: <https://doi.org/10.18844/ijlt.v8i2.645>

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barreira; FREITAS, Soraia Napoleão. Políticas públicas para as Altas Habilidades/Superdotação: incluir ainda é preciso. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 50, p. 627- 640, 2014. doi: 10.5902/1984686X14274.

RECH, Andréia Jaqueline Devalle; FREITAS, Soraia Napoleão. O papel do professor junto ao aluno com altas habilidades. **Revista do Centro de Educação**, v. 25, n. 1, p. 07-07, 2005. doi: 10.5902/1984686X.

RENZULLI, Joseph S. Reexaminando o papel da educação para superdotados e o desenvolvimento de talentos para o Século XXI: uma abordagem teórica de quatro partes. In VIRGOLIM, Ângela (org.). **Altas habilidades/superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais**. Porto, Portugal: Juruá, 2018. p. 19-42

RUEDA, Fabián Javier Marín. **Bateria Psicológica para Avaliação da Atenção –BPA**. São Paulo: Vetor, 2013.

SILVA, Paulo Vinícius Carvalho; FLEITH, Denise Souza. A influência da família no desenvolvimento da superdotação. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, n. 2, p. 337-346, 2008. Retirado de: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v12n2/v12n2a05.pdf>

SIMON, Karolina Waechter; VIEIRA, Nara Joyce Wellausen. Um estudo sobre as atitudes dos professores quanto à inclusão dos alunos com altas habilidades/superdotação. **Revista Amazônica**, v. X, n. 3, p. 258-279, 2012.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X39550>

STEIN Lilian Milnitsky. **Teste de Desempenho Escolar**: Manual para Aplicação e Interpretação. São Paulo: Casa do Psicólogo Livraria e Editora Ltda, 1994.

STERNBERG, Robert J. The WICS Model of Giftedness. *In*: STERNBERG, Robert J.; DAVIDSON, Janet E. (Eds.), **Conceptions of Giftedness**. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. p. 327-342

SUBOTNIK, Rena F.; OLSZEWSKI-KUBILIUS, Paula; WORRELL, Frank C. Transforming gifted education into talent development. *In*: PLUCKER, Jonathan A.; RINN, Anne N.; MAKEL, Matthew C. (Eds.), **From Giftedness to gifted education**: reflecting theory in practice. Prufrock Press Inc: Waco, Texas, 2017. p. 249-266.

SUBOTNIK, Rena F.; OLSZEWSKI-KUBILIUS, Paula; WORRELL, Frank C. High performance: the central psychological mechanism for talent development. *In*: PFEIFFER, Steven I.; SHAUNESSY-DEDRICK, Elizabeth; FOLEY-NICPON, Megan (Ed.). **APA Handbook of Giftedness and Talent**. Washington, DC: American Psychological Association, 2018. p. 07-20. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0000120-002>.

WECHSLER, David. **WISC-III: Escala de Inteligência Wechsler para crianças**. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2002.

WELLISCH, Mimi; BROWN, Jac. An Integrated Identification and Intervention Model for Intellectually Gifted Children. **Journal of Advanced Academics**, v. 23, n. 2, p. 145-167, 2012. Doi: [10.1177/1932202X12438877](https://doi.org/10.1177/1932202X12438877).

YUEN, Mantak; CHAN, Serene; CHAN, Cheri; FUNG, Dennis C.L.; CHEUNG, Wai Ming; KWAN, Tammy; LEUNG, Frederick. K. S. Differentiation in key learning areas for gifted students in regular classes: A project for primary school teachers in Hong Kong. **Gifted Education International**, v. 34, n.1, p. 36-46, 2016. doi: [10.1177/0261429416649047](https://doi.org/10.1177/0261429416649047)

Correspondência

Carolina Rosa Campos – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Departamento de Psicologia, Avenida Getúlio Guaritá, Nossa Senhora da Abadia, Uberaba, Minas Gerais – Brasil.

CEP: 38025-440



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)