



SEÇÃO: ARTIGO

Dotação e talento: um olhar na teoria de Gagné

Gift and talent: a look at Gagné's theory

Alberto Abad¹

orcid.org/0000-0002-7748-6008
alberto.abad@ich.ufjf.br

Thais Marques Abad²

orcid.org/0000-0002-6344-9070
tmabad@gmail.com

Recebido em: 01/10/2019.

Aprovado em: 20/01/2020.

Publicado em: 23/07/2021.

Resumo: Os desafios impostos no contexto da transição da sociedade da informação à sociedade do conhecimento exigem que os professores possuam um conjunto de competências para atingir o ideal escolar e social de igualdade e inclusão. Posto isso, os docentes hão de atender às necessidades dos discentes alvo da Educação Especial. Eis a importância do Modelo Compreensivo de Desenvolvimento do Talento, que facilita a identificação dos discentes com dotação e promove ferramentas para o desenvolvimento de seus talentos. Nesse sentido, o objetivo do presente artigo é apresentar o Modelo Integrado de Desenvolvimento do Talento (IMDT), aos professores, como uma nova proposta para o atendimento às necessidades especiais dos discentes com Dotação e Talento. A metodologia proposta pela pesquisa é descritiva e explicativa, com referências teóricas publicadas por meios escritos e eletrônicos, que incluem livros e publicações periódicas que abordam os estudos atuais sobre a matéria. As principais publicações originais sobre o IMDT foram lidas e analisadas, assim como foi realizado com comentadores. Como resultado, observou-se a necessidade de uma oportuna identificação de estudantes com dotação, a importância de um planejamento de atividades constantemente desafiadoras e um conteúdo significativo, que promova o processo integral de desenvolvimento do talento.

Palavras-chave: Modelo de Diferenciação de Dotação e Talento. Modelo de Desenvolvimento de Capacidades Naturais. Modelo Integrado de Desenvolvimento do Talento. Dotação. Talento.

Abstract: The transition from the information to the knowledge society requires teachers to have a set of skills to achieve the social ideal of equality and inclusion. Teachers should meet the needs of gifted and talented students. The Comprehensive Talent Development Model facilitates the identification of gifted and talented students and promotes tools for their development. In this sense, this article aims to present the Integrated Talent Development Model as a new proposal to meet the special needs of gifted students. The methodology proposed by the research is descriptive and explanatory with theoretical references published by written and electronic databases that include books and journals that address current studies on the subject. The main original publications and commentators on IMDT were read and analysed. As a result, it was observed that the need for timely identification of gifted students and the importance of planning constantly challenging activities and of meaningful content that promotes their integral talent development process.

Keywords: Differentiated Model of Giftedness and Talent. Developmental Model for Natural Abilities. Comprehensive Model of Talent Development. Giftedness. Talent.

Introdução

Para entender a diversidade de conceitos relacionados com a dotação e o talento, é importante levar em conta que a "história da Educação Especial traz praticamente o mesmo percurso para as pessoas com deficiência e para as pessoas com traços de dotação, iniciando com a segregação"



Artigo está licenciado sob forma de uma licença
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

¹ Universidade CUT, México; Universidad del Desarrollo Profesional (UNIDEP), México.

² Faculdade Atual, Macapá, AP, Brasil.

(FREITAS, 2016, p. 2). Pesquisas sobre inteligência foram realizadas por Francis Galton³ (1869), James McKeen Cattell⁴ (1890), Alfred Binet⁵ (1895) e Lewis Terman⁶ (1916), psicólogos e cientistas que cooperaram com investigações que, posteriormente, serviram como base teórica de pesquisas no campo. "Por um lado, estas contribuições e o atendimento da dotação ajudaram a chamar a atenção sobre este tema, mas, por outro, também colaboraram para institucionalizar a diferença, o estigma e promover rotulação" (*ibidem*, p. 3).

Apareceram conceitos como: criança precoce "que apresentam alguma habilidade específica prematuramente desenvolvida em qualquer área do conhecimento, como na música, na matemática, nas artes, na linguagem, nos esportes ou na leitura" (VIRGOLIM, 2007, p. 23); prodígio que "designa a criança precoce que apresenta um alto desempenho, ao nível de um profissional adulto, em algum campo cognitivo específico" (*ibidem*, p. 24); gênio, que "deve ser reservado para descrever apenas aquelas pessoas que deram contribuições originais e de grande valor à humanidade" (*ibidem*, p. 27). Assim, a partir da década de 50, quando surgiram as pesquisas nos Estados Unidos na área, iniciou uma grande confusão na terminologia: era possível encontrar para os termos dotação e talento "bem mais de uma dúzia de significados distintos para cada um desses dois termos. Por essa razão, não seria exagero associar o status atual de nossos fundamentos conceituais com a bíblica Torre de Babel" (GAGNÉ, 2013, p. 56). Autores como Renzulli (2005) e Sternberg (2005), que focalizaram suas pesquisas exclusivamente no conceito de superdotação, consideravam ambos os termos como sinônimos e, inclusive, adotavam o termo "talento", evitado por alguns durante as investigações.

As primeiras traduções, em algumas ocasiões, foram equivocadas: "como ocorreu com a introdução do prefixo *super* na tradução dos termos

giftedness e *gifted* que deveriam ser traduzidos como dotação e dotado" respectivamente (MARTINS, 2013, p. 34). A partir dessas definições, o uso da terminologia correta foi adicionado no debate em distintos países.

No Brasil, por exemplo, existiam pesquisadores que eram aderentes à expressão superdotação, que

Temiam que utilizar o termo Altas Habilidades poderia levar à identificação equivocada de pessoas que apenas são boas no que fazem, ou seja, que costumam ter uma capacidade acima da média, mas que não apresentam os demais indicadores de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). (FREITAS, 2016, p. 9).

Existiam, também, os que defendiam o conceito de altas habilidades aludindo que "o termo superdotação trazia uma carga muito pesada para a pessoa, especialmente para as crianças. Por um lado, porque o próprio prefixo *super* dava (e dá) a entender que esta pessoa tem que ser excelente ou melhor, em tudo" (*ibidem*, p. 9). Para alguns pesquisadores, a utilização do prefixo *super* "transmite a ideia de que a pessoa é boa em tudo o que faz e aumenta as expectativas a seu respeito" (MARTINS, 2013, p. 35). Pela etimologia, há estudiosos que consideram que o termo indica "posição em cima, excesso" e, portanto, pode ser exagerado. Também há aqueles que, a pesar de existir uma diferença conceitual, ainda consideram ambos os termos como sinônimos.

Diferentes contextos e países, com base nas características próprias e escolhas particulares, conceituam, às pessoas que apresentam capacidades superiores ou acima da média, com termos diferentes – inclusive dentro da mesma língua. No português, existem conceitos provenientes das variantes linguísticas entre Portugal e Brasil. O português europeu utiliza os termos altas capacidades/sobredotação – mais próximos às expressões *high ability* e *giftedness*, derivados do contexto europeu e dos vocábulos utilizados pelos países de língua espanhola: altas capacidades/superdotación.

³ O livro *Hereditary Genius* (1874), baseado na obra de Charles Darwin, define o conceito de eugenia, a melhora de uma determinada espécie através da seleção artificial. Destarte, um homem notável teria filhos notáveis.

⁴ O artigo *Mental tests and measurements* (1890), foi precursor do desenvolvimento de testes psicológicos.

⁵ É considerado o inventor do primeiro teste de inteligência por meio da publicação de *Etude expérimentale de l'intelligence* (1903), contribuindo, assim, no campo psicométrico.

⁶ No livro *The Measurement of Intelligence* (1916), contribuiu com a revisão da escala Binet-Simon de inteligência.

Contudo, existem perspectivas que ponderam os termos dotação (*giftedness*) e talento (*talent*) como os mais adequados e, inclusive, os consideram como os centrais para a conceituação do público alvo da Educação Especial, para o desenvolvimento da metodologia de identificação e para o atendimento dessas pessoas. Os termos dotação e talento são utilizados em diferentes formas, a depender do quadro teórico e da metodologia utilizada pelos pesquisadores. Em algumas ocasiões, são empregados como sinônimos, em outras, destaca-se somente um dos conceitos, como no caso da Teoria Triárquica da Inteligência, de Robert Sternberg (1985), ou na Teoria dos Três Anéis, de Joseph Renzulli (1984).

O modelo de Desenvolvimento da Dotação e do Talento (*Development Model of Giftedness and talent* – DMGT), do psicólogo estadunidense François Gagné, considera os termos dotação e talento por separado, no intuito de aproveitar as diferenças conceituais. Para ele:

Quando os dois termos são distinguidos, a diferença pode assumir várias formas. Alguns aplicam o termo “dotado” a altas habilidades cognitivas e o termo “talentoso” para todas as outras formas de excelência (por exemplo, artes, esportes, tecnologia). Outros consideram que o talento representa um nível maior de excelência. Ainda outros associam talentos com alguma expressão madura ao invés de uma visão de talento como uma habilidade não desenvolvida. Em outras palavras, se fossemos extrair das principais publicações no campo todas as definições propostas para esses termos, acabaríamos com uma dúzia (GAGNÉ, 2008, p. 1).

E o psicólogo agrega:

[...] de forma implícita ou explícita, uma distinção entre formas emergentes de dotação, até certo ponto inato e geralmente manifestado na infância, e formas adultas totalmente desenvolvidas de talento. A distinção é expressa com termos como potencial versus realização, aptidão versus concretização, ou promessa versus realização, mas raramente, se alguma vez, são sistematicamente operacionalizados (GAGNÉ, 1986, p. 99).

Existem três modelos de desenvolvimento correlacionados: o Modelo de Diferenciação de Dotação e Talento (DMGT), o Modelo de Desenvolvimento de Capacidades Naturais (DMNA) e o Modelo Integrativo de Desenvolvimento de

Talentos (IMTD). Gagné (1985) inicialmente desenvolveu, durante os últimos anos, o DMGT no campo da educação. Posteriormente, o DMNA e o IMTD são atualizações do primeiro modelo. O DMNA objetiva descrever o processo de desenvolvimento de capacidades naturais, que comumente são denominadas erroneamente como “talento inato”, porém, o autor não considera que assim o sejam. O IMTD unifica o DMGT e o DMNA, em uma proposta mais abrangente (GAGNÉ & MCPHERSON, 2016).

Para Guenther (2011), que se fundamenta em Gagné, os termos dotação e talento seriam os mais adequados. Dotação representa a posse e uso de notável capacidade natural em, pelo menos, um domínio da capacidade humana, ao passo que talento indica desempenho superior sistematicamente aprendido, que resulta em alto nível de realização em algum campo da atividade humana (MARTINS, 2013, p. 33). Essa maior amplitude conceitual já é utilizada no mundo inteiro por instituições e profissionais, para identificar os indivíduos com indicadores em dotação e talento. Segundo Freitas:

[...] o Conselho Europeu para a dotação - ECHA Journal High Ability Studies [...] longe de limitar-se ao foco tradicional no elevado desenvolvimento cognitivo, também apresenta pesquisas em todas as demais áreas do esforço humano, incluindo os esportes, a tecnologia, as artes, os negócios, a administração e as relações sociais [...] O Eurotalent, organização europeia [...] define que essa dotação ocorre em dimensões variadas que não sempre são gerais e ecléticas [...] as diretrizes da política educacional de Hong Kong, que prevê o atendimento educacional especializado aos alunos com dotação na escola regular, adotam oficialmente a Teoria das Inteligências Múltiplas [Gardner] como referencial. (FREITAS, 2016, p. 12).

Na atualidade, o tema da dotação e do talento constitui um dos desafios contemporâneos impostos no contexto da globalização, que é denominada por Appadurai (2009) como “uma nova revolução industrial impulsionada por poderosas tecnologias de informação e comunicação” (p. 35), que tem impulsionado a transição da sociedade da informação à sociedade do conhecimento. Dessa maneira, a formação docente deve preparar os futuros educadores para as diversas

realidades, dentro e fora do ambiente escolar, no intuito de entender a docência de uma forma mais abrangente, incluindo todos os espaços sócio-educacionais do século XXI.

Assim, o objetivo do presente artigo é apresentar o Modelo Integrado de Desenvolvimento do Talento (IMDT) aos professores, como uma nova proposta para o atendimento às necessidades especiais dos discentes com Dotação e Talento. Adicionalmente, almeja-se contribuir com os estudos brasileiros da área. A metodologia proposta pela pesquisa é descritiva e explicativa, com referências teóricas publicadas por meios escritos e eletrônicos, que incluem livros e publicações periódicas que abordam os estudos atuais sobre a matéria. As principais publicações originais sobre o IMTD foram lidas e analisadas, assim como foi realizado com comentadores.

Inicialmente, apresentar-se-ão os principais construtos teóricos que alicerçam o Modelo Diferenciado da Dotação e do Talento (DMGT), a saber: os conceitos de dotação e talento; avaliação diferencial de aptidões e realizações; a questão da prevalência. Em seguida, analisar-se-ão os componentes do DMGT: dotação (G), talento (T), Processo de Desenvolvimento do Talento (D), catalisadores intrapessoais (I) e catalisadores ambientais (E). Posteriormente, apresentar-se-á o DMNA, para, finalmente, descrever o IMTD.

1. Modelo Diferenciado da Dotação e do Talento (DMGT)

Para Gagné (2013a) "o campo do desenvolvimento de talentos acadêmicos [...] usa dois conceitos-chave para rotular sua população especial: dotada e talentosa" (p. 58). O autor propõe um modelo no qual a dotação se refere à existência e uso de capacidades naturais (ou aptidões), expressas de forma espontânea em, pelo menos, um domínio da atividade humana, e o termo talento designa a maestria superior de habilidades (ou competências), que são desenvolvidas a partir do treino sistemático e domínio de conhecimento em, ao menos, uma área da atividade humana (acadêmica, artística, desportiva ou social, entre outras) (ROCHA, 2017, p. 9).

Diante dos múltiplos termos e definições, o DMGT foi criado para aproveitar a distinção entre "dotação" e "talento" e define a dotação (G) como a "posse e o uso de capacidades naturais sobressalientes, chamadas aptidões, em pelo menos um domínio de habilidade, em um grau que coloca um indivíduo no mínimo entre os 10% melhores de seus pares" (GAGNÉ, 2013a, p. 58). Já o talento (T), é considerado como o "domínio das habilidades desenvolvidas sistematicamente, chamadas competências (conhecimentos e habilidades), em pelo menos um campo da atividade humana, em um grau que coloca um indivíduo no mínimo entre o 10% mais sobressalientes que estão ou estão ativos nesse campo" (*ibidem*).

As duas definições – primeiro construto teórico do modelo – insinuam um processo integral de desenvolvimento de talentos, que:

"corresponde à transformação progressiva da dotação em talentos. Os indivíduos irão progressivamente transformar insumos de dotação em talentos. Esses três componentes – superdotação (G), talento (T) e o processo de desenvolvimento de talentos (D) – constituem o trio básico de componentes do DMGT". (GAGNÉ, 2013a, p. 58).

O modelo claramente separa o conceito de "dotação (potencial, aptidão e capacidades naturais), de talento (desempenho, realização, habilidades desenvolvidas sistematicamente, perícia, eminência e prodigiosidade)" (GAGNÉ, 2015, p. 17). Nesse sentido, o segundo construto teórico do DMGT refere-se à avaliação diferencial entre as aptidões e realizações, apesar de ambas confirem em alguma forma de desempenho. Ambos os conceitos implicam um processo em que se distinguem dois momentos: no primeiro (dotação), observa-se o potencial, a capacidade, com ênfase no futuro; num segundo momento (talento), identifica-se a fase de realização de suas aptidões ou competências, com ênfase no presente.

Como comenta Gagné, não existem medidas puras de diferenciação ao serem, ambos os conceitos, parte de um *continuum*, de um processo mais abrangente. Angoff (1988) propôs dez características diferenciadoras, entre medidas de aptidão e realização, que incluem três elementos: conteúdo, processos e propósito.

No referente ao primeiro elemento, o autor considera que as aptidões (capacidades naturais) possuem um conteúdo mais geral, o aprendizado se dá num formato antigo e são mais amplamente generalizáveis. Por outro lado, as competências (habilidades sistematicamente desenvolvidas) possuem um conteúdo mais específico, representam aquisições recentes e a transferência para outras situações é mais estreita. No que tange aos processos, as aptidões possuem, principalmente, um substrato genético, com um desenvolvimento mais lento, resistência à estimulação e uma aprendizagem mais informal. Em contraste, as competências possuem um componente principalmente centrado na prática, com um desenvolvimento mais rápido, suscetibilidade à estimulação e uma aprendizagem mais formal. Finalmente, no que se refere ao propósito, as aptidões são de uso prospectivo (previsão de aprendizado futuro), se utilizam para avaliação geral da população e são empregáveis antes de qualquer aprendizagem formal. As competências, não obstante, são de uso retrospectivo (avaliando a quantidade de aprendizado), limitadas a pessoas sistematicamente expostas e sua avaliação requer aprendizagem formal.

O último elemento, para a definição dos cons-trutos normativos do DMGT, refere-se à neces-sidade de um consenso entre os profissionais – questão da prevalência:

[...] tal consenso não existe em nosso campo [...] as propostas dos pesquisadores variam entre o 1 por cento escolhido por Terman (1925) até o 20 por cento selecionado por Renzulli (1986) para criar conjuntos de talentos em seu Modelo de Porta Giratória. [...] Em uma pesquisa nacional de implementação escolar, Calahan, Moon & Oh (2014) encontraram a porcentagem média relatada de alunos de nível elementar identifi-cados como dotados em 7,8% com um desvio padrão de 6,5%. (GAGNÉ, 2013a, p. 64).

Existe o mito que indica que a Organização Mundial da Saúde aponta que, no Brasil, as pes-soas com indicadores em dotação e talento constituem entre 3,5 a 5% da população. Tal crença é utilizada na maior parte das pesquisas

relativas ao tema, porém, no intuito de investigar a fonte original, não foi possível encontrar essa porcentagem. Provavelmente, o mito nasceu junto com o relatório feito e entregue ao Con-gresso dos Estados Unidos – *Education of the Gifted and Talented* (conhecido como Relatório de Marland) –, que comenta: "Pode-se supor que a utilização desses critérios para a identificação dos superdotados e talentosos englobe um mínimo de 3% a 5% da população escolar" (MARLAND, 1972, p. 2). Contudo, existem estudos baseados em pesquisas formais, não em assunções, que advertem uma porcentagem maior, como o da Associação Brasileira para Superdotados do Rio Grande do Sul (ABSD-RS), com estudos realizados no ano de 2001, que evidenciam um índice de 7,78%" (NEGRINI, 2008, p. 278).

Inclusive:

Há várias referências teóricas que sugerem porcentagens maiores quanto à expectativa da presença de superdotados na rede educativa brasileira, esta porcentagem pode atingir de 15 a 30% da população quando são incluídos aspectos como: liderança, criatividade, competências psicomotoras e artísticas. (VIRGOLIM, 2007, p. 58).

De fato, eles abundam; e o resultado dessa criatividade é variabilidade, grande variabilidade, não só dentro do campo, mas também dentro da população em geral. As propostas dos estudio-sos podem facilmente variar de 1% adotado por Terman (1925) com seu limiar de 135 QI, ou 3% a 5% na definição de Marland acima mencionada, até 15% mais inclusivos de Gagné, e até mesmo um 20% adiantado por Renzulli (1986) para criar os pools de talentos em seu modelo de Portas Giratórias (GAGNÉ, 1998, p. 88).

No tocante ao DMGT, no artigo *A Proposal for Subcategories Within Gifted or Talented Popula-tions* (1998), Gagné estabeleceu como limiar para a dotação e o talento, o 90º percentil, e usou o Sistema Métrico (MB) como elemento intrínseco do DMGT (GAGNÉ, 2013). Dentre as razões para essa escolha, o psicólogo considerou que:

[...] o critério de corte – uma porcentagem – é muito mais fácil para entender e memorizar por aqueles que não são familiarizados com estatísticas ou a psicométrica de medição de inteligência. De fato, minha própria experiên-

⁷ It can be assumed that utilization of these criteria for identification of the gifted and talented will encompass a minimum of 3 to 5 percent of the school population (MARLAND, 1972, p. 2).

cia indica que poucos profissionais em educação superdotada, sejam eles, professores, coordenadores ou administradores, sentem-se confortáveis com as operações estatísticas associadas à distribuição normal. A adoção de um sistema mais de fácil utilização deve facilitar sua divulgação; no entanto, certifiquei-me de que a facilidade de uso não seria alcançada à custa da integridade científica. (GAGNÉ, 2008, p. 91).

Outras razões para essa alternativa se devem a que a questão se aproxima do ponto médio da gama de sugestões observadas e permite usar o sistema métrico para criar níveis dentro da população dotada/talentosa (GAGNÉ, 2013a). Com esse intuito, considerou-se cinco níveis, estruturados hierarquicamente, cada um incluindo 10% superior:

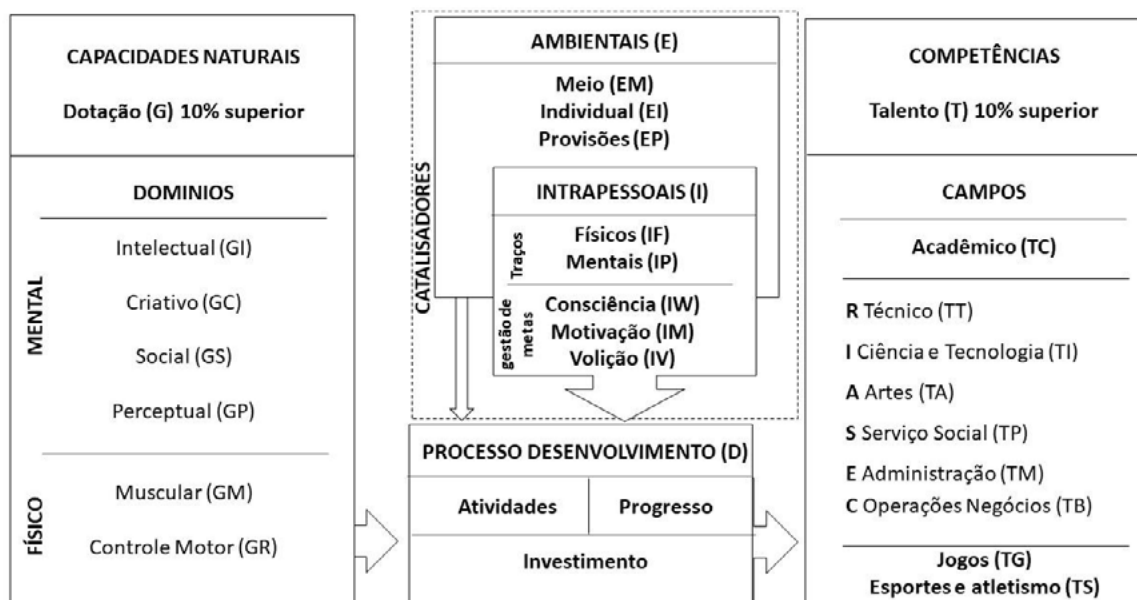
[...] dentro dos 10% superior de pessoas moderadamente dotadas ou talentosas, os quatro subgrupos progressivamente mais seletivos são respectivamente rotulados moderadamente (1% superior), altamente (1: 1.000 superior), excepcionalmente (1: 10.000 superior) e extremamente ou profundamente. (top 1: 100.000). (GAGNÉ, 2013a, p. 64).

Independentemente dos percentuais de prevalência, a realidade brasileira aponta que faltam mais de dois milhões de estudantes, com características de dotação e talento, a serem identificados no Brasil (ABAD & ABAD, 2015), se considerarmos o índice da ABSD-RS e os dados do Censo Escolar da Educação Básica, que mostram um total de 47,8 milhões de matrículas registradas (INEP, 2019), informando a existência de 48.133 estudantes com AH/SD em classes regulares.

2. Os cinco componentes do DMGT

O trio básico de componentes do DMGT, apontado por Gagné, são: dotação (G), talento (T) e Processo de Desenvolvimento do Talento (D); esses três elementos se completam com dois adicionais, denominados catalisadores intrapessoais (I) e ambientais (E), que possuem o papel de facilitadores no processo (Figura 1).

Figura 1 – Modelo DMGT de Gagné



Fonte: Modelo DMGT de Gagné (baseado em Gagné, 2013a).

3. Dotação (G)

O componente G agrupa as capacidades naturais em seis subcomponentes, chamados de domínios, "quatro deles pertencentes ao domínio mental (intelectual-GI, criativo-GC, social-GS, perceptivo-GP) e os outros dois ao domínio físico (muscular-GM, controle motor-GR)" (GAGNÉ, 2015, p. 19). Pelo fato de que as capacidades naturais, geralmente, se manifestam na infância ou na adolescência, alguns observadores acreditam

perceptivo-GP) e os outros dois ao domínio físico (muscular-GM, controle motor-GR)" (GAGNÉ, 2015, p. 19). Pelo fato de que as capacidades naturais, geralmente, se manifestam na infância ou na adolescência, alguns observadores acreditam

que a esse elemento é inato. Porém, Gagné não comparte esse ponto de vista, considerando que as capacidades naturais não têm essa característica. "A dotação se manifesta mais facilmente e diretamente em crianças pequenas, porque as atividades sistemáticas de aprendizado ainda não começaram a transformá-las em talentos específicos" (GAGNÉ, 2013a, p. 60).

Contudo, os traços de dotação aparecem "através de processos de maturação e exercício informal" (GAGNÉ, 2013, p. 19), e a facilidade de aprendizagem que manifestam é uma característica marcante dessas pessoas: "quanto mais fácil ou mais rápido o processo de aprendizagem, maior o nível das capacidades naturais subjacentes" (GAGNÉ, 2015, p. 60). Essas aptidões ou capacidades naturais possuem um conteúdo mais geral – ao serem comparadas com o talento – e um substrato genético e se desenvolvem mais lentamente que o talento, pela sua resistência à estimulação.

No entanto, esse desenvolvimento e nível de expressão são mais parcialmente controlados pela dotação genética do indivíduo. Observamos grandes diferenças individuais em capacidades naturais no cotidiano de todas as crianças, tanto em casa quanto na escola. Por exemplo, pense nas habilidades intelectuais necessárias para aprender a ler, falar uma língua estrangeira ou entender novos conceitos matemáticos; as habilidades criativas necessárias para resolver diferentes tipos de problemas e produzir trabalho original nas artes visuais e performativas, literatura e ciência; as habilidades físicas envolvidas em esportes, música e escultura; as habilidades sociais essenciais nas interações com os colegas, professores e pais. (GAGNÉ, 2015, p. 20).

Em síntese, Gagné pondera que a característica mais sobressaliente das pessoas com dotação é a facilidade e a rapidez no aprendizado, o que as diferencia de outros na mesma faixa etária. Esse é um ponto importante a ser considerado pelos docentes no momento de planejar as aulas, considerando que:

[...] as crianças dotadas apresentam necessidades sócio emocionais, psicológicas e educativas

diferenciadas de outros indivíduos. Essas necessidades frequentemente não são detectadas e são em ocasiões, infelizmente, confundidas com transtornos globais do desenvolvimento ou com deficiências, conduzindo-os, assim a serem equivocadamente diagnosticados e medicados⁸ e a ter um baixo desempenho na escola. (ABAD & ABAD, 2015, p. 23).

4. Talento (T)

Representa o polo de desempenho no *continuum* potencial-desempenho e é o resultado do processo de desenvolvimentos: "o conceito é muito simples: basta pensar em desempenho excepcional (conhecimento e habilidades) em qualquer campo da atividade humana (GAGNÉ, 2013a, p. 60). "Os talentos emergem progressivamente da transformação das habilidades ou dons naturais excepcionais nas competências bem treinadas e sistematicamente desenvolvidas que definem um campo particular da atividade humana" (GAGNÉ, 2015, p. 20). Nesse componente do DMGT é possível incluir o conceito de prodígio, que designa à criança com habilidades desenvolvidas ao nível de um profissional adulto.

O DMGT utiliza a Tipologia de Estruturas Vocacionais, elaborada pelo psicólogo americano John Holland, da Universidade John Hopkins. Essa teoria, essencialmente, considera que as preferências ocupacionais expressam características de interesse e de personalidade e determinou seis tipos principais, permitindo até 720 diferentes padrões, através de combinações de subtipos:

[...] Um dos sistemas de categoria mais conhecidos tem origem na conhecida classificação RIASEC de tipos de personalidade: Realista, Investigativa, Artística, Social, Empreendedora e Convencional. O ACT, uma organização de testes e informações educacionais, adotou a estrutura da RIASEC quando criou o World-of-Work-Map. (GAGNÉ, 2013a, p. 61).

Para completar a taxonomia RIASEC, Gagné adiciona três subcomponentes adicionais: disciplinas acadêmicas pré-ocupacionais, jogos e esportes.

⁸ Um fato corriqueiro na prática educativa de professores sem conhecimentos em psicologia é diagnosticar o Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) a crianças, sem ajuda de um profissional, rotulando-as. Infelizmente, muitas vezes é mais fácil diagnosticar os alunos, sem interesse, devido à falta de desafios adequados, do que procurar os meios e estratégias didáticas apropriadas para motivá-los.

5. Processo de desenvolvimento do talento (D)

Considerando a facilidade e a rapidez no aprendizado dos discentes com dotação, é de suma importância que esses sujeitos sejam indicados oportunamente, e que os professores planejem as suas aulas considerando o processo de desenvolvimento de talentos (D). Gagné (2013a) considera que esse processo (D) está constituído por três subcomponentes: as atividades (DA), o investimento (DI) e o progresso (DP). O processo inicia quando uma criança, um adolescente ou um adulto se torna *talentee*, através de um método de indicação ou identificação, para ganhar acesso a um programa sistemático de longo prazo (DAA). O programa está estruturado por uma série de atividades – que incluem um conteúdo específico (DAC) ou currículo –, facilitadas dentro de um ambiente de aprendizado específico (DAF). Contudo, é possível que esse ambiente seja ou não estruturado, incluindo, desse modo, a aprendizagem autodidata (GAGNÉ, 2015; 2016).

O segundo subcomponente do D refere-se à “intensidade do processo de desenvolvimento de talentos em termos de tempo (DIT), dinheiro (DIM) ou energia psicológica (DIE)” (GAGNÉ, 2015, p. 21). Finalmente, o terceiro alude ao progresso (DP). O DP está dividido em uma série de fases ou estágios, num processo total (DPS), desde o momento em que os *talentees* acessam o programa até o desempenho máximo. Assim sendo, o *talentee* pode ser dividido em: novato, avançado, proficiente e especialista. Contudo, seu ritmo (DPP) e sua principal representação quantitativa⁹.

[...] o desenvolvimento a longo prazo de um *talentee* será marcado por uma série de pontos de viragem (DPT) mais ou menos cruciais – por exemplo, ser descoberto por um professor ou treinador, receber uma bolsa importante, acidentes, morte de um membro da família ou amigo (GAGNÉ, 2013a, p. 61).

Por fim, o D se estrutura, a longo prazo, em um programa de atividades de aprendizagem ancorado em um currículo acadêmico constante-

mente desafiador, direcionado para a consecução de metas de excelência de alto nível (GAGNÉ, 2013a). Nesse sentido, segundo o psicólogo, o processo precisa das seguintes características:

[...] um programa de treinamento / currículo enriquecido; enriquecimento sistemático diário; agrupamento de habilidades em período integral; estimulação personalizada e acelerada; objetivos de excelência pessoal; critérios de acesso altamente seletivos; e intervenções precoces (*ibidem*).

O sentido de um currículo enriquecido diariamente é que os *talentees* experimentem desafios constantes no processo de aprendizagem. Com esse intuito, Gagné considera fundamental o agrupamento de habilidades dos *talentees* para que, utilizando um conceito vygotskyano, facilitem uma zona de desenvolvimento proximal – que constitui a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial.

A zona de desenvolvimento proximal (ZDP) refere-se ao espaço de tempo (intervalo) em que o mediador (educador) trabalha para instrumentalizar o mediado (aprendiz) e em que, portanto, ocorre a internalização progressiva (alcance de pré-requisitos para se aprender algo superior que destes pré-requisitos depende) dos instrumentos psicológicos e consequente desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. (TAILLE, OLIVEIRA & DANTAS, 1992).

Gagné (2013a) utiliza o conceito de catalisadores, emprestado do campo da química, ao referir-se metaforicamente “ao papel facilitador, ou dificultador, desempenhado por elementos indiretamente envolvidos em um processo químico” (p. 62). Estes podem “afetar o processo [de desenvolvimento de talentos] tanto positivamente, quanto negativamente” (GAGNÉ, 2015, p. 21) e se dividem em: intrapessoais – ou as “características que definem os próprios *talentees*” (*ibidem*) – e ambientais – onde o processo se desenrola. Contudo, quando a pessoa é ciente de seus pontos fortes e fracos e reconhece a influência dos fatores intrapessoais e ambientais, facilita o processo de desenvolvimento do talento.

⁹ “Estes índices podem servir de base de dados para criar a) curvas longitudinais (evolução ao longo de semanas, meses ou anos) e b) curvas de comparação entre os *talentees*”. (GAGNÉ, 2013a, p. 61).

6. Catalisadores intrapessoais (I)

Ao considerar o conceito de catalisador, proveniente da química (a influência na capacidade de acelerar um processo), tanto os traços físicos (IF) quanto os mentais (IP) influem no processo de desenvolvimento de talento. Esses dois conceitos constituem a primeira dimensão do I:

Os traços físicos (IF) incluem aparência geral, características raciais ou étnicas, deficiências [...] doenças crônicas, etc. [...] as características mentais (IP) se agrupam em torno de dois construtos principais: temperamento e personalidade, que representam os polos natureza e criação, respectivamente, ou uma série de tendências básicas em oposição a estilos comportamentais. (GAGNÉ, 2013a, p. 63).

Mais especificamente:

[...] o conceito de temperamento refere-se a predisposições comportamentais com um forte componente hereditário, enquanto o termo personalidade engloba uma grande diversidade de estilos de comportamento adquiridos positivos ou negativos (Rothbart, 2012). A estrutura mais amplamente aceita para atributos de personalidade é chamada de Modelo dos Cinco Fatores (FFM). Esses fatores são respectivamente rotulados Extroversão (E), Neuroticismo versus estabilidade emocional (N), Amabilidade versus Antagonismo (A), Consciência (C) e Abertura para a experiência (O). (GAGNÉ, 2015, p. 21).

Por outro lado, na segunda dimensão, observamos os processos orientados para objetivos, ou gerenciamento de metas, que inclui três subcomponentes: consciência (IW), motivação (IM) e volição (IV). Nesse ponto, Gagné utiliza a Teoria de Controle da Ação – *Action Control Theory* –, que considera a maneira como:

[...] os indivíduos passam de deliberar e se comprometer com metas (ou análise predecisional) para a regulamentação e ação pós-decisional. Essa teoria especifica condições e estratégias diferentes para o processamento pré e pós-decisional e caracteriza explicitamente a análise predecisional como motivação e a regulação pós-seccional como volitiva. (CORNO, 1993, p. 14).

Dentro dos tópicos que mais interessam aos pesquisadores educacionais, no campo do pro-

cesso de aprendizagem podemos encontrar as capacidades conativas¹⁰ (motivação e volição), que "são consideradas pela maioria dos teóricos como conceitualmente e empiricamente distintas das habilidades intelectuais gerais ou especializadas" (CORNO, 1993, p. 15). Essas habilidades podem explicar "as diferenças individuais na aprendizagem e o desempenho sob condições complexas, como as encontradas na escola" (*ibidem*).

Por conseguinte, "os processos orientados por metas podem ser diferenciados de acordo com as atividades de identificação de objetivos (IM), em oposição às atividades de obtenção de metas (IV): o que queremos alcançar e como iremos alcançar o objetivo" (GAGNÉ, 2013a, p. 63). No referente a como conseguir o objetivo, a volição implica os processos de concentração e atenção e direciona o esforço, ajudando, assim, no processo de aprendizagem.

Quanto mais alto o objetivo, mais dificuldades os *talentes* encontrarão em seus esforços (IV) para alcançá-lo. Objetivos de alto nível a longo prazo requerem uma dedicação intensa, bem como atos diários de força de vontade para manter a prática através de obstáculos, tédio e falhas ocasionais. (GAGNÉ, 2013, p. 63).

Esse é um ponto transcendental no processo de aprendizagem dos discentes com dotação. Isso posto, se observa a importância para o docente de um planejamento e adequação de conteúdos, que não são contemplados pelos currículos regulares, que respondam às necessidades espaciais dos discentes com dotação, para facilitar as capacidades conativas desses estudantes.

7. Catalisadores ambientais (E)

Gagné (2013a) comenta, em relação aos catalisadores ambientais, que podem ser divididos em três subcomponentes: meio (EM), indivíduos (EI) e recursos (ER). O primeiro pode ser analisado de acordo com vários níveis, com base nos estímulos que os *talentes* priorizem e sejam mais significativos para eles. Destarte, "compreende

¹⁰ "Trabalhos recentes de Richard Snow (1989) exigem uma investigação combinada de aptidões cognitivas e conativas para aprender com a instrução. Referindo-se a uma antiga trilogia do funcionamento mental humano que consiste de cognição, afeição e processos conativos" (CORNO, 1993, p. 14).

três subcomponentes distintos [...] inclui uma diversidade de influências ambientais, desde as físicas (por exemplo, clima rural, vida rural versus vida urbana) até as sociais, políticas, financeiras ou culturais" (GAGNÉ, 2015, p. 22). Pode ser examinado "tanto em níveis macroscópicos – geográficos, demográficos, sociológicos – como microscópicos – tamanho da família, status socioeconômico, estrutura familiar (GAGNÉ, 2013a, p. 63).

O segundo subcomponente "centra-se na influência psicológica de pessoas importantes no ambiente imediato dos dotados. Isso inclui pais e irmãos, a família em geral, professores, treinadores, pares, mentores e até mesmo figuras públicas adotadas como modelos por essas pessoas com dotação" (GAGNÉ, 2015, p. 22). Finalmente, o subcomponente ER "abrange todas as formas de recursos de desenvolvimento de talentos; as duas facetas tradicionais de enriquecimento curricular e práticas administrativas direcionam diretamente as facetas 'conteúdo' e 'formato' do subcomponente" (GAGNÉ, 2015, p. 22).

Portanto, no planejamento dos conteúdos didáticos, é necessário ser considerado o processo integral de desenvolvimento do talento, que atenda às demandas dos *talentees*, com base nos estímulos que sejam mais significativos para eles. Nesse sentido, os professores deverão exercer profissão em todos os espaços sócio-educacionais, no Brasil do século XXI, visando atender os desafios contemporâneos da Educação Especial.

Este subcomponente abrange todas as formas de serviços e programas de desenvolvimento de *talentees*. [...] Enriquecimento (ERE) refere-se a currículos de desenvolvimento de talentos específicos ou estratégias pedagógicas [...] As disposições administrativas (ERA) são tradicionalmente subdivididas em três práticas principais: a) agrupamento heterogêneo, b) a tempo parcial (por exemplo, clusters, classes *pull-out*), ou agrupamento de habilidades em tempo integral, e c) aceleração (GAGNÉ, 2013a, p. 63).

8. O Modelo de Desenvolvimento das Capacidades Naturais (DMNA)

Gagné, ao considerar a influência das capacidades naturais e suas raízes biológicas, observou que precisava colocá-las em algum lugar do

DMGT. O autor considerou necessárias quatro alterações teóricas no modelo:

(a) identificar as principais categorias e níveis para as bases biológicas dos principais componentes da DMGT; (b) integrando esses subsolos biológicos no âmbito da DMGT existente; (c) determinar a interação dinâmica entre estas bases biológicas e outras influências responsáveis pelo desenvolvimento de capacidades naturais, criando assim o Modelo de Desenvolvimento de Capacidades Naturais (DMNA); e (d) criar o Modelo Compreensivo de Desenvolvimento de Talentos (IMDT) como uma extensão natural dos dois modelos existentes (GAGNÉ, 2015, p. 25).

As capacidades naturais foram definidas pelo autor como:

Tendo raízes biológicas significativas que se manifestam de várias maneiras: características anatômicas ou morfológicas, atividade neurofisiológica no cérebro e no corpo, expressão gênica em proteínas e inúmeros outros processos e estruturas discutidos na literatura científica sobre desenvolvimento de talentos. (GAGNÉ, 2013a, p. 65).

Destarte, o autor desenvolveu o DMNA respondendo às seguintes questões fundamentais: por que não podemos considerar as capacidades naturais como inatas? Onde os fundamentos biológicos das características humanas se encaixam em um processo global de desenvolvimento de talentos? Como as capacidades naturais se desenvolvem, especialmente durante os primeiros estágios da vida? (GAGNÉ, 2015).

Gagné (2013a), como resposta à primeira questão, considera que:

[...] a dotação não é inata, que "ela se desenvolve durante o curso da infância e, às vezes, continua a fazê-lo durante a vida adulta. [...] Crianças intelectualmente precoces não manifestam subitamente processos notáveis de percepção, memorização ou raciocínio; eles desenvolvem essas habilidades cognitivas seguindo os mesmos estágios de desenvolvimento de qualquer outra criança. (p. 65).

O que importa, segundo o psicólogo, é a facilidade e rapidez com que essas pessoas progredem. Como exemplo, um menino precoce seria aquele que:

Para a maioria das pessoas, o termo "prodígio" traz à mente três características definidoras. A primeira é uma característica do processo:

refere-se a um extraordinário ritmo de aprendizagem no domínio das competências de um campo ocupacional específico. Como Kenneson (1998) corretamente observou: "A capacidade de se desenvolver excessivamente rapidamente é a marca registrada do prodígio, quer a habilidade se expresse no campo prodigioso da música ou em outro lugar" (p. 36). Esse processo leva a duas características de resultado estreitamente relacionadas: (a) um nível extraordinário de competência, semelhante ao domínio especializado, em uma ocupação humana específica, e (b) sua obtenção em uma idade muito precoce, geralmente antes da adolescência. (GAGNÉ & MCPHERSON, 2016, p. 4).

No relativo à segunda questão, que tange ao lugar onde os fundamentos biológicos das características humanas se encaixam em um processo global de desenvolvimento de talentos, Gagné propõe no DMNA:

[...] uma organização hierárquica dessas fundações em três níveis. [...] A base química inferior é reservada para fundações genotípicas (por exemplo, identificação de genes, mutações, expressão genérica, fenômenos epigenéticos, produção de proteínas). O próximo, o embasamento fisiológico, abrange processos microbiológicos e fisiológicos; nos move de fenótipos genotípicos para fenotípicos [...] finalmente, o embasamento morfológico superior inclui características anatômicas que demonstraram afetar as habilidades ou os catalisadores intrapessoais. (GAGNÉ, 2013a, p. 66).

O autor descreve as bases biológicas do modelo utilizando a metáfora de um prédio, coloca no primeiro andar o modelo DMGT e reserva ao subsolo as bases genotípicas e fenotípicas do modelo:

[...] nós temos o DMGT ocupando o primeiro andar, com três porões distintos embaixo. A base inferior (B-3) foi reservada para fundações genotípicas (por exemplo, identificação de genes, mutações, expressão de genes, fenômenos epigenéticos, produção de proteínas, e assim por diante). Poderíamos rotular mais ou menos esse terceiro porão do nível de química. O segundo embasamento, o nível de biologia (B-2), é essencialmente dedicado a processos microbiológicos e fisiológicos; finalmente, o porão mais próximo do nível do solo (B-1) inclui características anatômicas ou morfológicas que demonstraram afetar habilidades ou catalisadores intrapessoais. A maioria dessas características são exofenótipos observáveis, seja direta (por exemplo, altura no basquete, modelo físico na ginástica) ou indiretamente (por exemplo, tamanho do cérebro através de neuroimagem, tipo muscular através de biópsia). (GAGNÉ, 2015, p. 26-27).

Para o psicólogo, o DMNA:

Propõe uma organização hierárquica dessas fundações em três níveis. [...] a **base química inferior** é reservada para fundações genotípicas [...] o **embasamento fisiológico**, abrange processos microbiológicos e fisiológicos [...] o **embasamento morfológico superior** inclui características anatômicas. (GAGNÉ, 2013a, p. 66, **grifos do autor**).

9. Modelo Compreensivo de Desenvolvimento do Talento (IMDT)

Finalmente, Gagné integrou os dois modelos no IMDT fechando as reflexões teóricas. Desse modo, colocou esse elemento na posição central ao componente G:

[...] assegurando a ligação entre o desenvolvimento de capacidades naturais sobressalientes do DMNA no lado esquerdo e o processo de desenvolvimento de talentos do DMGT no lado direito. O IMDT mostra como o desenvolvimento do talento tem suas origens distais no surgimento progressivo de capacidades naturais, tão cedo quanto no complexo processo de embriogênese. Esse processo de amadurecimento continuará após o nascimento, à medida que as várias capacidades naturais, mentais e físicas, tomam forma lentamente em diferentes níveis de expressão de um indivíduo para o outro, graças à contribuição desses dois conjuntos de catalisadores. (GAGNÉ, 2013a, p. 66).

Considerações Finais

Os desafios impostos no contexto da transição da sociedade da informação à sociedade do conhecimento exigem que os professores possuam um conjunto de competências – conhecimentos, capacidades, habilidades e atitudes –, que facilitem a própria função social e educacional na formação de cidadãos cômicos da realidade em que vivem, que participem ativa, informada e conscientemente da vida social, política e econômica do país, na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, com respeito às diferenças individuais. Assim, para atingir esse ideal escolar e social de igualdade e inclusão, os docentes deverão atender às necessidades dos sujeitos alvo da Educação Especial.

Eis a importância de apresentar o IMDT, que facilite a identificação dos discentes com dotação e promova ferramentas para o desenvolvimento dos talentos dos alunos. Especificamente, ao diferenciar os conceitos da dotação e do talento, enfatiza-se que aquela é uma condição *sine qua non* deste, facilitando a compreensão da necessidade de uma indicação ou identificação oportuna de estudantes com essas características.

O modelo, ao considerar uma variedade de domínios da dotação (intelectual, criativo, social, perceptivo, muscular, controle motor), fornece ferramentas para que o professor diferencie as características específicas dos estudantes com dotação e, dessa maneira, acompanhe o desenvolvimento dos talentos dos alunos, através de um planejamento de conteúdos e atividades constantemente desafiadoras, direcionadas para a consecução de metas de excelência de alto nível – considerando a facilidade e a rapidez no aprendizado desses discentes, o que os diferencia de seus pares na sua mesma faixa etária.

Finalmente, o modelo promove um planejamento das atividades e conteúdo que considere o processo integral de desenvolvimento do talento, que atenda às necessidades dos discentes com dotação com base nos estímulos que sejam mais significativos para esses alunos, facilitando, dessa maneira, as capacidades conativas que são essenciais no desempenho escolar. Posto isso, os professores deverão exercer sua profissão em todos os espaços sócio-educacionais, visando atender os desafios contemporâneos da Educação Especial.

Referências

ABAD, A.; ABAD, T. A escola contemporânea e a violência escolar: um paradigma obsoleto aos alunos com altas habilidades / superdotação. **Revista Foco**, v. 8, n. 2, 2015. <http://doi.org/10.21902/jbslawrev.%20foco.v8i2.211>

_____. Altas habilidades/superdotação: um olhar para o desenvolvimento cognitivo, ajuste emocional e seus impactos na vida profissional. **Revista Foco**, v. 9, n. 2, p. 97-119, 2016. <http://doi.org/10.21902/jbslawrev.%20foco.v9i2.244>

ANGOFF, W. The nature-nurture debate, aptitudes, and group differences. **American Psychologist**, v. 43, n. 9, p. 713-720, 1988. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/buy/1989-04059-001>

APPADURAI, A. **O medo ao pequeno número. Ensaio sobre a geografia da raiva**. São Paulo: Illuminuras, 2009.

CORNO, L. The best-laid plans: Modern conceptions of volition and educational research. **Educational Researcher**, v. 22, n. 2, p. 14-22, 1993. <https://doi.org/10.3102%2F0013189X022002014>

FREITAS, S. **História das Altas Habilidades/Superdotação no Brasil: Políticas e legislação – perspectiva legal do AEE**. Santa Maria: Ministério de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2016.

GAGNÉ, F. From Gifts to Talents: The DMGT as a Development Model. In: STERNBERG, R.; DAVIDSON, J. **Conceptions of giftedness**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

_____. A proposal for subcategories within the gifted or talented populations. **Gifted Children Quarterly**, v. 42, n. 2, p. 103-112, 1998. <http://doi.org/10.1177/001698629804200203>

_____. **Building gifts into talents: Overview of the DMGT**. Canadá: Université du Québec à Montreal, 2008.

_____. The DMGT/IMTD Building Talented Outputs Out of Gifted Inputs. In: CALLAHAN, C.; HERTBERG-DAVIS, H. (Eds.). **Fundamentals of Gifted Education: considering multiple perspectives**. 2ª Ed. Nova York: Routledge, 2013a, p. 55-70.

_____. Yes, giftedness (aka "innate" talent) does exist. In: S. B. Kaufman (Ed.): **The complexity of greatness: Beyond talent or practice**. Oxford, UK: Oxford University Press, 2013b, p. 191-221.

_____. From gifts to talent: A DMGT/CMTD perspective. A DMGT/CMTD perspective. **Revista de Educação**, v. 368, p. 12-37, 2015. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-289>

GAGNÉ, F.; MCPHERSON, G. Analyzing musical prodigiousness using Gagné's Integrative Model of Talent Development. **Musical prodigies: Interpretations from psychology, education, musicology and ethnomusicology**, v. 1, n. 1, p. 3-114, 2016. <http://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199685851.003.0001>

GUENTHER, Z. Metodologia Cedet: caminhos para desenvolver potencial e talento. **Revista Polyphonia**, v. 22, n. 1, p. 83-107, 2011. <https://doi.org/10.5216/rp.v22i1.21211>

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_basica/sinopse_estatistica_educacao_basica_2019.zip

MARLAND, S. Education of the gifted and talented. Marland Report. **Congress of the United States**, 1972.

MARTINS, B. **Alunos precoces com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação no ensino fundamental I: Identificação e situações (des)favorecedoras em sala de aula**. 2013. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, SP. 2013. 239 f.

NEGRINI, T. A identificação e a inclusão de alunos com características de AH/SD: discussões pertinentes. **Revista Educação Especial**, v. 21, n. 32, p. 273-284, 2008. <http://doi.org/10.5902/1984686X>

ROCHA, A. **Altas Capacidades e Sobredotação. Compreender, identificar, atuar**. Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação (ANEIS), 1ª Ed. 2017. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/guia_sobredotados.pdf

TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

VIRGOLIM, A. M. **Altas Habilidades/Superdotação: encorajando potenciais**. Brasília: Ministério de Educação MEC, SEESP, 2007. Disponível em: <http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/me004719.pdf>

WORRELL, F. et. al. Gifted Students. **Annual Review of Psychology**, v. 70, p. 551-576, 2019. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102846>

Alberto Abad

Doutorando em Psicologia pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Mestre em Estudos de Fronteira pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Graduações em Psicologia e Administração. Professor de Psicologia na Universidade CUT e na Universidad del Desarrollo Profesional (UNIDEP), México.

Thaís Marques Abad

Especialista em Novas Linguagens e Novas Abordagens para o Ensino da Língua Portuguesa pela Faculdade Atual, Macapá. Graduada em Licenciatura Plena em Letras e Literaturas Vernáculas com Habilitação em Língua Portuguesa. Funcionária Pública da Secretaria de Educação do Estado do Amapá. Professora orientadora e de atendimento a alunos com Altas Habilidades/Superdotação no Centro de Atendimento a Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (CAAHS/AP).

Endereço para correspondência

Thaís Marques Abad

Secretaria de Estado da Educação do Amapá, Centro de Atividades em Altas Habilidades/Superdotação

Av. Professora Cora de Carvalho, de 2410/2411 a 3698/3699

Santa Rita, 68901335

Macapá, AP, Brasil

Os textos deste artigo foram revisados pela Zeppelini Publishers e submetidos para validação do(s) autor(es) antes da publicação.