

O Boletim de Conjuntura (BOCA) publica ensaios, artigos de revisão, artigos teóricos e empíricos, resenhas e vídeos relacionados às temáticas de políticas públicas.

O periódico tem como escopo a publicação de trabalhos inéditos e originais, nacionais ou internacionais que versem sobre Políticas Públicas, resultantes de pesquisas científicas e reflexões teóricas e empíricas.

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratização mundial do conhecimento.



BOLETIM DE CONJUNTURA

BOCA

Ano VI | Volume 20 | Nº 59 | Boa Vista | 2024

<http://www.ioles.com.br/boca>

ISSN: 2675-1488

<https://doi.org/10.5281/zenodo.14764013>



PSICÓLOGOS ESCOLARES NO ATENDIMENTO A ESTUDANTES SUPERDOTADOS: PRÁTICAS BASEADAS EM EVIDÊNCIAS¹

Dominique Miranda-Galvão²

Denise de Souza Fleith³

Resumo

A superdotação é um fenômeno do desenvolvimento humano, caracterizada por um alto potencial que demanda condições favoráveis para ser concretizado. Na escola, é possível identificar estudantes superdotados, a fim de implementar estratégias para atender às suas necessidades, de modo que psicólogos escolares com formação em superdotação podem contribuir com ações ancoradas na ciência psicológica. Entretanto, há limitação de estudos científicos para orientar sua atuação, além de insuficiência de formação de psicólogos para atuar nesse campo. O objetivo deste estudo foi investigar como psicólogos escolares avaliam sua prática em um atendimento educacional a estudantes superdotados e talentosos, considerando os referenciais teóricos que a fundamentam. Realizou-se uma pesquisa qualitativa exploratória, da qual participaram cinco psicólogas(os) escolares atuantes em um atendimento educacional a superdotados da região Centro-Oeste brasileira. Como instrumento, utilizou-se a entrevista, a partir de roteiro semiestruturado. As informações foram analisadas por meio de análise de conteúdo qualitativa, incluindo quatro fases: pré-análise, codificação, categorização e interpretação inferencial. Os resultados revelaram duas categorias: Contribuição do Psicólogo Escolar e Contribuição de Referenciais Teóricos. A primeira descreve a contribuição dos psicólogos a partir da especificidade da psicologia em suas práticas de suporte e orientação a estudantes e à comunidade escolar, enquanto a segunda enfatiza a relevância das concepções teórico-científicas que norteiam essas práticas. Conclui-se que psicólogos escolares podem contribuir substancialmente para o desenvolvimento de estudantes superdotados, sobretudo quando suas práticas se fundamentam em referenciais científicos. Contudo, nem sempre as condições de oferta do atendimento permitem a aplicação da teoria à prática, especialmente devido à persistência de mitos que dificultam as ações dos psicólogos na sistematização de estratégias apropriadas e coadunadas com evidências científicas. Portanto, são necessários maiores investimentos na educação dos superdotados e nas condições de trabalho dos psicólogos escolares, para que possam atuar de maneira mais ampla em prol do desenvolvimento dos superdotados.

Palavras-chave: Aluno Superdotado; Educação dos Superdotados; Evidência Científica; Psicólogo.

Abstract

Giftedness is a phenomenon of human development, characterized by high potential that requires favorable conditions to be fully realized. In schools, identifying gifted students enables the implementation of strategies to address their specific needs. School psychologists with expertise in giftedness can contribute with practices grounded in psychological science. However, there is a lack of scientific studies to guide their practice, as well as insufficient training for psychologists in this field. This study aimed to investigate how school psychologists evaluate their practices in an educational program for gifted and talented students, considering the theoretical frameworks that underpin them. An exploratory qualitative study was conducted, involving five school psychologists working in an educational program for gifted students in the Midwest region of Brazil. Data collection was carried out through semi-structured interviews, and the information was analyzed using qualitative content analysis, encompassing four phases: pre-analysis, coding, categorization, and inferential interpretation. The results revealed two categories: the Contribution of the School Psychologist and the Contribution of Theoretical Frameworks. The first category describes the psychologists' contributions through the specificity of psychology in supporting and guiding students and the school community. The second category highlights the relevance of theoretical-scientific frameworks guiding these practices. This study concludes that school psychologists can substantially contribute to the development of gifted students, especially when their practices are grounded in scientific frameworks. However, the conditions for delivering such support often hinder the application of theory to practice, particularly due to the persistence of myths that challenge psychologists in developing appropriate, evidence-based strategies. Therefore, greater investment is needed in gifted education and in improving the working conditions of school psychologists to enable broader contributions to the development of gifted students.

Keywords: Gifted Education; Gifted Student; Psychologist; Scientific Evidence.

¹ A presente pesquisa contou com apoio institucional do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

² Doutoranda em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar pela Universidade de Brasília (UnB). E-mail: dominiquemgalvao@gmail.com

³ Professora da Universidade de Brasília (UnB). Doutora em Psicologia Educacional. E-mail: fleith@unb.br



INTRODUÇÃO

A superdotação consiste em um fenômeno do desenvolvimento humano que pode acontecer no decorrer da trajetória de vida de um indivíduo, manifestando-se de diferentes maneiras, conforme as interações entre aspectos do próprio indivíduo e dos contextos em que ele se insere. Talento e altas habilidades também são nomeações frequentemente empregadas para se referir a esse fenômeno. Neste trabalho, os termos "superdotação", "talento" (bem como os adjetivos correspondentes) e "altas habilidades" são utilizados como sinônimos, sendo intercambiáveis e refletindo as concepções descritas e defendidas ao longo do texto. Para que a superdotação se expresse em comportamentos, é importante que as condições de desenvolvimento da pessoa sejam propícias à concretização de seus altos potenciais. Especialmente no contexto escolar, isso pode ser feito por meio de práticas fundamentadas em conhecimentos científicos, que possibilitam identificar quem são os estudantes superdotados e oferecer serviços com intuito de promover o desenvolvimento de seus potenciais e habilidades. Assim, é possível tomar decisões a respeito de estratégias e intervenções educacionais confiáveis e que possam assegurar o alcance dos objetivos almejados para a educação dos superdotados.

Com a formação técnico-científica no campo da superdotação, psicólogos escolares podem contribuir amplamente para atingir esses objetivos, tendo em vista que seu trabalho envolve justamente potencializar os processos educativos por meio de práticas embasadas na ciência psicológica. No entanto, ainda são limitados os recursos baseados em evidências científicas para nortear as práticas desses profissionais especificamente no desenvolvimento dos estudantes superdotados. Verifica-se também insuficiência na formação inicial e continuada de psicólogos para atuar nessa área, tornando-se ainda mais relevante a realização de estudos que articulem prática profissional e concepções teóricas de superdotação. Defende-se, então, a atuação do psicólogo escolar subsidiada por concepções de superdotação que tenham como foco promover condições favoráveis ao desenvolvimento de todos os tipos de talento, valorizando a diversidade inerente ao desenvolvimento humano e, conseqüentemente, à superdotação. São necessárias teorias fundamentadas em estudos científicos e que levem em conta aspectos que extrapolam as esferas acadêmica, intelectual e cognitiva ainda frequentemente vinculadas à superdotação—o que tende a restringir as possibilidades de expressão de potenciais. Com base nos direcionamentos oferecidos por esses referenciais teóricos, o psicólogo escolar pode ampliar sua atuação em prol da identificação e do desenvolvimento de talentos, planejando e implementando estratégias pertinentes, de maneira intencional e criativa. Seu intuito deve ser proporcionar a autorrealização do estudante e gerar repercussões benéficas no âmbito social.



Diante desse cenário, é preciso entender de que maneiras psicólogos escolares atuantes em serviços direcionados à educação dos superdotados compreendem e articulam teoria e prática no trabalho que realizam. A partir disso, é possível não apenas constatar em que nível as teorias adotadas atendem às demandas existentes como também identificar lacunas e limitações dessas teorias, a fim de criar formas de integração e de intersecções entre ciência e práticas profissionais nos campos da superdotação e da psicologia escolar. Portanto, este estudo teve como objetivo investigar que avaliação psicólogos escolares fazem de sua prática em um atendimento educacional especializado a estudantes superdotados e talentosos, levando em consideração os referenciais teóricos que a fundamentam.

Para tanto, realizou-se uma pesquisa exploratória qualitativa, conduzida em um atendimento educacional especializado a estudantes superdotados (AEE-SD), vinculado a uma Secretaria de Educação (SE) da região Centro-Oeste brasileira. O AEE-SD é um serviço pedagógico da educação especial que objetiva suplementar o currículo do ensino regular, contando com equipes multiprofissionais, formadas por professoras(es) e psicólogas(os) escolares. Os participantes foram cinco psicólogas(os) atuantes no atendimento. O instrumento de investigação foi a entrevista semiestruturada, realizada individualmente com cada psicóloga(o), a partir de um roteiro elaborado especificamente para esta pesquisa. As informações provenientes das entrevistas foram analisadas por meio da análise de conteúdo qualitativa, suscitando discussões acerca das temáticas propostas na pesquisa.

O estudo está organizado em seis seções: introdução, referencial teórico-conceitual, metodologia, resultados, discussão e considerações finais. Na seção do referencial teórico-conceitual, apresentam-se os temas centrais do estudo: o fenômeno da superdotação e a psicologia escolar, à luz das concepções adotadas para defini-los e operacionalizá-los nesta pesquisa. A seção de metodologia inclui a apresentação do método fundamentado por um referencial teórico-metodológico; bem como a descrição do contexto de pesquisa, dos participantes, dos instrumentos e procedimentos de levantamento e de análise das informações. A seção de resultados revela as informações obtidas a partir da análise realizada, originando duas categorias. Já a seção de discussão promove o diálogo entre as informações encontradas nesta pesquisa e outros estudos teóricos e empíricos, destacando pontos em comum, contradições e lacunas. Por fim, a seção de considerações finais apresenta as conclusões oriundas deste estudo, suas limitações e, ainda, direcionamentos e possibilidades de novos estudos e práticas.

REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL

Historicamente, o conceito de superdotação tem sido utilizado em tentativas de explicar e identificar pessoas com desempenhos excepcionais nos variados domínios que a sociedade valoriza



(PFEIFFER, 2013). No campo científico, durante as últimas décadas, são inúmeros os esforços de pesquisadores para compreender e definir superdotação e talento, sendo que existem diferenças em como esses pesquisadores operacionalizam o conceito de superdotado (RINN, 2023; SUBOTNIK *et al.*, 2011). Quando tais esforços têm como propósito orientar práticas de identificação e de atendimento a indivíduos superdotados e talentosos, Renzulli e Reis (2021) destacam a importância da coerência entre a concepção de superdotação/talento, o sistema de identificação dos estudantes superdotados e os serviços que serão oferecidos para beneficiar os estudantes identificados. Pfeiffer e Shaughnessy (2013) acrescentam que, antes de incorporar ideias, concepções e/ou práticas à sua atuação, é essencial que os profissionais que se dedicam à educação dos superdotados questionem se tais referenciais são fundamentados por pesquisas e evidências científicas. Dessa forma, é possível garantir que as estratégias adotadas para identificar e atender aos estudantes talentosos estarão ancoradas em conhecimentos confiáveis, e não em mitos e crenças do senso comum.

Com isso em vista, Renzulli (1978, 2016a, 2016b, 2016c) propôs uma teoria geral para o desenvolvimento do potencial humano, que vem sendo continuamente atualizada desde sua primeira publicação. O autor enfatiza que seu trabalho, há mais de quatro décadas, é direcionado à construção de estratégias e de instrumentos úteis para aprimorar os processos educativos, por meio da integração entre teoria, pesquisa científica e prática educacional, a fim de produzir mudanças benéficas para as práticas que se desdobram em sala de aula e nos programas de atendimento a estudantes superdotados. Hoje, sua teoria é formada por quatro subteorias inter-relacionadas: Modelo dos Três Anéis da Superdotação, Modelo Triádico de Enriquecimento, Operação *Houndstooth* e Liderança Para um Mundo em Transformação. Os principais objetivos dessa teoria são compreender o desenvolvimento da superdotação e orientar práticas e serviços de identificação e de atendimento a estudantes talentosos. As quatro subteorias têm como base o entendimento de que há pessoas que apresentam potenciais superiores, o que não significa que eles se manifestarão, necessariamente, por meio de desempenhos compatíveis. Os potenciais podem (ou não) ser desenvolvidos ao longo do curso de vida, sendo possível que eles se manifestem em quaisquer domínios, como o acadêmico, o criativo, o artístico, o de liderança, entre outros (RENZULLI, 2016a, 2016b, 2016c).

O Modelo dos Três Anéis (RENZULLI, 2016c) propõe a definição dos comportamentos de superdotação, que consistem na expressão do potencial superior. Esses comportamentos são elementos necessários para identificar indivíduos superdotados e talentosos e resultam da interação entre três características, representadas por três anéis: habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade. Habilidade acima da média pode ser geral ou específica. A geral consiste na capacidade de compreensão/processamento de informações, de raciocínio abstrato e de integração de experiências para



resolver problemas, enquanto a específica se refere à aplicação de habilidades gerais a domínios especializados de talento. Envolvimento com a tarefa é a dimensão motivacional dos comportamentos de superdotação, descrito como uma forma refinada e persistente de motivação em atividades ou temas específicos. Já a criatividade tem relação com formas inovadoras e eficazes de resolução de problemas, envolvendo características como curiosidade; pensamento crítico; fluência, flexibilidade e originalidade na produção de ideias; e disposição para desafiar o senso comum. Os três anéis interagem também com aspectos ambientais e individuais – representados por um pano de fundo chamado *Houndstooth* – que constituem as trajetórias de desenvolvimento do superdotado, de modo que todos os fatores se influenciam mútua e constantemente.

Partindo dessa concepção de superdotação, entende-se que é necessário promover condições propícias para que indivíduos talentosos desenvolvam seus potenciais e manifestem comportamentos de superdotação. O Modelo Triádico de Enriquecimento (REZULLI, 2016a) propõe direcionamentos para a implementação de estratégias educacionais para atingir esse objetivo a partir de três tipos de enriquecimento, que podem ser incluídos no próprio currículo regular de ensino e/ou em atividades extracurriculares. Os três tipos de enriquecimento curricular partem da exposição do estudante a diversas áreas, oportunizada especialmente pelas atividades de enriquecimento do Tipo 1. Já as do Tipo 2 envolvem aprendizagem e integração de conteúdos, metodologias e habilidades necessárias e particulares aos campos de interesses dos estudantes. As atividades de enriquecimento do Tipo 3, por sua vez, baseiam-se no desenvolvimento de projetos articulados a essas áreas de interesse. O Modelo Triádico permite que o estudante transite com flexibilidade entre os diferentes tipos de atividades conforme seu processo de desenvolvimento de talentos, não prevendo uma linearidade rígida entre os Tipos 1, 2 e 3.

As outras duas subteorias focam o desenvolvimento de variáveis não cognitivas, denominadas como fatores cocognitivos, ou seja, características que interagem com as cognitivas e abrangem aspectos socioemocionais da pessoa, podendo favorecer a expressão dos comportamentos de superdotação (REZULLI, 2016a, 2016b; REZULLI; REIS, 2021). A Operação *Houndstooth* (REZULLI, 2016b; REZULLI; REIS, 2021) tem como foco o desenvolvimento do capital social, que diz respeito a um conjunto de habilidades associadas à responsabilidade social e à busca por atender às necessidades coletivas. Afinal, quais são os valores éticos e morais que fundamentam o desenvolvimento dos potenciais? E quais fatores cocognitivos estão associados à utilização de habilidades e talentos com intenção de proporcionar melhorias para outras pessoas e para a sociedade? É a partir de questionamentos dessa natureza que Renzulli (2016b) destaca seis fatores que podem (e devem) ser abordados nos programas de desenvolvimento de talentos: otimismo, coragem, paixão por um



tópico/disciplina, sensibilidade às preocupações humanas, energia física/mental e visão/senso de destino. Tendo em vista que indivíduos talentosos tendem a ocupar posições socialmente relevantes em suas áreas de destaque, suas ações poderão ter impactos ainda mais amplos – positivos e/ou negativos. Por isso, é importante que o desenvolvimento de seus potenciais esteja alinhado com os propósitos de melhorar as condições humanas e o mundo, levando em consideração questões relativas à coletividade, à diversidade, à harmonia e à sustentabilidade.

De maneira relacionada, a subteoria Liderança Para um Mundo em Transformação (RENZULLI, 2016b; RENZULLI; REIS, 2021) enfatiza o desenvolvimento de características e habilidades necessárias para a concretização de potenciais e de ideias em ações com impactos positivos. O foco reside na compreensão acerca de quais são os fatores cocognitivos que contribuem para que os indivíduos transformem seus potenciais em trabalhos criativos e investigativos de alta qualidade. As funções executivas – definidas como conjunto de processos referentes às capacidades de exercer controle mental, de autorregulação e de gerenciamento de recursos a fim de atingir um objetivo – desempenham um papel crucial na operacionalização das ideias, de modo que os estudos apontam para cinco fatores principais relacionados a tais funções: orientação para ação, interações sociais, liderança altruísta, autoconsciência realista e consciência sobre as necessidades dos outros. Incluir esses fatores cocognitivos de forma intencional e transversal nas estratégias educacionais de atendimento a estudantes talentosos pode viabilizar e/ou intensificar o desenvolvimento de seus potenciais e habilidades, aumentando a probabilidade de que ideias criativas sejam, de fato, implementadas.

Tendo em vista essa concepção de superdotação, é certo que o desenvolvimento de potenciais e talentos não ocorre espontaneamente (SUBOTNIK *et al.*, 2023). Logo, identificar estudantes que apresentam comportamentos indicadores de superdotação pode contribuir para a oferta de oportunidades, programas e serviços educacionais promotores de talento (FLEITH; PRADO, 2022; MAKEL *et al.*, 2024; RENZULLI; REIS, 2021). É a partir do reconhecimento das potencialidades dos estudantes que se torna possível oferecer condições favoráveis para que os potenciais se transformem em competências e em habilidades que poderão também ser convertidas em contribuições sociais. Dessa forma, é possível extrapolar os benefícios previstos para o próprio estudante a partir de sua autorrealização e satisfação pessoal, gerando também repercussões positivas no âmbito coletivo (RENZULLI, 2016a, 2016b, 2016c; RENZULLI; REIS, 2021; SUBOTNIK *et al.*, 2023). Ao descreverem o talento como um potencial para realizações em domínios específicos, Subotnik *et al.* (2023) ressaltam a necessidade de fomentar potenciais e habilidades no decorrer de toda a trajetória de desenvolvimento da pessoa. Os autores apontam os programas escolares e suplementares como espaços férteis para oferecer atividades e conteúdos acadêmicos desafiadores e também para propiciar suporte e



desenvolvimento de habilidades psicológicas coerentes com as demandas de cada estudante, em cada momento da sua trajetória. Assim como Renzulli (2016a, 2016b, 2016c), Subotnik *et al.* (2011, 2023) reforçam a necessidade de atenção a fatores não cognitivos, destacando que características e habilidades psicossociais são essenciais para o desenvolvimento de talentos e, ainda, podem ser deliberadamente cultivadas nos programas de atendimento a estudantes superdotados. Sternberg (2024) acrescenta que o desenvolvimento socioemocional do superdotado não é uma parte isolada da superdotação, mas sim componente constitutivo do fenômeno. Logo, os aspectos socioemocionais precisam ser compreendidos em interação com os cognitivos, de maneira integrada entre si e com fatores situacionais e contextuais.

Partindo dessa premissa, a psicologia escolar pode contribuir significativamente para a educação dos superdotados. Compreende-se a psicologia escolar como um dos campos de atuação profissional, de pesquisa e de produção de conhecimentos científicos do psicólogo, pautado no compromisso teórico e prático com questões relacionadas ao desenvolvimento, ao ensino e à aprendizagem, abrangendo todos os atores, os processos e as dinâmicas que integram o cotidiano escolar (GIORDANI *et al.*, 2022; MARINHO-ARAÚJO, 2015). Nesse sentido, a ênfase do trabalho do psicólogo escolar é potencializar os processos educativos, por meio de práticas ancoradas na articulação de saberes, instrumentos e técnicas da psicologia, a partir de um olhar e de uma atuação sensíveis a aspectos pedagógicos, subjetivos, relacionais e institucionais que atravessam a educação e o desenvolvimento humano (CFP, 2019; GIORDANI *et al.*, 2022; MARINHO-ARAÚJO, 2015). Allen *et al.* (2023) acrescentam que o psicólogo escolar precisa dominar conteúdos em múltiplas áreas, o que pode ser desafiador para esse profissional. Uma dessas áreas é a da superdotação, na qual os psicólogos escolares podem assumir papéis determinantes na promoção de condições favoráveis para identificar e desenvolver potenciais, habilidades e talentos. Há possibilidades de atuação dos psicólogos na desmistificação de crenças equivocadas sobre a superdotação; na construção de uma cultura escolar voltada para as potencialidades; na identificação de estudantes superdotados; na orientação e no suporte à comunidade escolar acerca de questões referentes à superdotação e ao desenvolvimento de talentos; no planejamento e na implementação de estratégias educacionais pertinentes; e na luta e defesa pelos direitos desses estudantes (DAI, 2020; DIXSON *et al.*, 2020; FLEITH, 2009; OLIVEIRA; ANACHE, 2006; MIRANDA-GALVÃO; FLEITH, 2024a; MIRANDA-GALVÃO; FLEITH, 2024b; SILVERMAN; GILMAN, 2020).

Para tanto, é necessário que os psicólogos escolares tenham conhecimentos científicos e formação relativos ao campo da superdotação (DIXSON *et al.*, 2020; FLEITH, 2009; NAKANO *et al.*, 2021). São justamente as teorias que (supostamente) norteiam as práticas profissionais, propiciando uma atuação consciente e intencional, em detrimento da realização de ações aleatórias, fragmentadas e/ou



intuitivas. Contudo, Dixson *et al.* (2020) salientam a limitação de recursos ancorados em estudos empíricos para fundamentar as práticas dos psicólogos escolares no desenvolvimento dos talentos de estudantes superdotados. Somado a isso, Nakano *et al.* (2021) e Robertson *et al.* (2011) evidenciam a insuficiência da formação inicial e continuada de psicólogos para atuar na área da superdotação. Seus estudos revelam escassez de disciplinas que abordam essa temática nos cursos de graduação em psicologia, bem como falta de preparo e/ou de experiências para atuar na identificação e no atendimento a estudantes superdotados. Mediante essa realidade, torna-se ainda mais relevante a articulação entre prática profissional e referenciais teóricos concernentes à superdotação, sobretudo teorias que sejam continuamente revisadas. Segundo Dixson *et al.* (2020), por meio de práticas baseadas em evidências científicas, psicólogos escolares podem desempenhar um papel mais amplo no desenvolvimento de talentos no contexto escolar, inclusive no que tange à identificação de estudantes que passam despercebidos pelos procedimentos que geralmente são utilizados, cuja ênfase tende a residir na avaliação pontual de habilidades acadêmicas e cognitivas por meio de instrumentos padronizados. Tais procedimentos refletem concepções ainda centradas no reconhecimento e/ou na valorização da superdotação apenas nesses domínios, marcadas por ideias deterministas e inatistas do fenômeno. Crenças dessa natureza vão de encontro com o que Renzulli (2016a, 2016b, 2016c) propõe nas constantes atualizações de sua teoria, em que o autor enfatiza cada vez mais a importância e a urgência de identificar e desenvolver fatores cocognitivos, tornando a concepção de superdotação mais abrangente, inclusiva e representativa da população. Nessa direção, Shaughnessy e Pfeiffer (2013) reforçam que as melhores práticas para identificar os superdotados são as que levam em consideração os contextos social, cultural e familiar dos estudantes, a fim de entender a manifestação (ou não) dos talentos à luz das condições de desenvolvimento de cada um deles, priorizando ainda uma avaliação multidimensional e contínua. Logo, a atuação do psicólogo escolar precisa se ancorar em concepções e práticas que tenham respaldo científico e abranjam as diversas dimensões do fenômeno da superdotação. Seu principal objetivo deve ser contribuir para a construção de espaços férteis para a emergência e o desenvolvimento de potenciais, proporcionando a autorrealização dos estudantes e ainda possibilitando que eles colaborem socialmente com ideias, produtos e performances.

METODOLOGIA

Método

Este estudo consistiu em uma pesquisa exploratória de base qualitativa. Segundo Creswell e Creswell (2021), a pesquisa qualitativa é uma abordagem que visa à exploração e à compreensão do



significado que os indivíduos atribuem a uma questão ou a um problema. Envolve estratégias de investigação e métodos de levantamento e de análise de informações específicos, baseados em um arcabouço teórico e epistemológico que permeia e orienta todo o processo de pesquisa. Esse processo inclui a elaboração de perguntas e de procedimentos, a coleta de dados geralmente no ambiente natural do participante, a análise e as interpretações do pesquisador acerca dos dados. Por ser exploratória, essa abordagem tende a ser útil e adequada para investigar temas ainda pouco pesquisados na literatura da área em que se insere, como é o caso deste trabalho. Ademais, Sabnis e Wolgemtuth (2024) apontam a crescente aceitação e utilização da pesquisa qualitativa no campo da psicologia escolar, destacando o alto potencial criativo dessa abordagem, desde que conduzida com consistência epistemológica e técnica.

Contexto de pesquisa

O cenário desta pesquisa foi um atendimento educacional especializado a estudantes superdotados (AEE-SD), ofertado por uma Secretaria de Educação (SE) da região Centro-Oeste brasileira. Consiste em um serviço de natureza pedagógica vinculado à modalidade da educação especial, tendo como objetivo suplementar o currículo do ensino regular. O serviço utiliza como referenciais teóricos o Modelo dos Três Anéis da Superdotação (RENZULLI, 2016c) e o Modelo Triádico de Enriquecimento (RENZULLI, 2016a) para fundamentar as práticas das equipes profissionais especializadas, formadas por professoras(es) e psicólogos(os). O atendimento ocorre em salas de recursos localizadas em escolas-polo da rede pública de ensino, de modo que estudantes de toda a rede de ensino (pública e privada) da região podem ser indicados para o serviço. A partir da indicação, os estudantes passam por um período de observação na sala de recursos, no qual a equipe conduz o processo de identificação e avalia a pertinência daquele atendimento para cada estudante antes de definir a efetivação. O serviço oferece desde a identificação por uma equipe multidisciplinar até o atendimento educacional direcionado aos estudantes identificados, mediante o mapeamento de suas características, potenciais, habilidades e interesses. Para tanto, psicólogos(as) e professoras(es) atuam em conjunto no planejamento, no desenvolvimento e no acompanhamento das atividades da sala de recursos, oferecendo suporte e orientação a estudantes, familiares e profissionais da escola, sempre com foco em desenvolver as potencialidades dos estudantes atendidos (MIRANDA-GALVÃO; FLEITH, 2024a; 2024b). Este estudo investigou cinco salas de recursos, sendo que a recolha das informações aconteceu virtualmente, em virtude da suspensão das atividades escolares à época da pesquisa – em função da pandemia da Covid-19.



Participantes

Participaram cinco psicólogas(os) escolares atuantes no AEE-SD, sendo quatro do gênero feminino e um do masculino, com idades entre 32 e 60 anos ($M = 41,40$; $DP = 11,15$). A seleção dos participantes foi por conveniência: o critério de inclusão foi estar atuando no AEE-SD como psicóloga(o) escolar. Quatro participantes possuíam pós-graduação, enquanto um(a) tinha apenas graduação. Seu tempo de atuação na SE variou de sete a 21 anos ($M = 11,6$). Especificamente no AEE-SD, houve variação de um a 16 anos ($M = 6,4$) de atuação.

Instrumentos e procedimentos de levantamento de informações

O instrumento de investigação foi a entrevista semiestruturada, escolhida por propiciar o compartilhamento das(os) participantes sobre suas perspectivas e experiências acerca de um determinado tópico, de modo a produzir material para que o pesquisador analise as temáticas que se destacarem, como descrevem Sabnis e Wolgemuth (2024). Os autores acrescentam que esse tipo de pesquisa é especialmente relevante em campos aplicados, em virtude das informações práticas que costumam ser evidenciadas. Em sua análise de pesquisas qualitativas em psicologia escolar publicadas em artigos científicos no período de 2001 a 2021, constataram que a maior parte dos estudos (65%) utilizou a entrevista semiestruturada como instrumento de investigação (SABNIS; WOLGEMUTH, 2024).

Para esta pesquisa, foi elaborado um roteiro semiestruturado para nortear as entrevistas, no qual constaram questões relativas aos referenciais teóricos que orientam as práticas profissionais realizadas, à análise das(os) psicólogas(os) desses referenciais – incluindo pertinência, pontos fortes e/ou limitações – e, ainda, às contribuições da atuação das(os) psicólogas(os) para o desenvolvimento de estudantes que frequentam o AEE-SD.

Para o levantamento de informações, o primeiro passo foi a autorização da SE para a realização da pesquisa no AEE-SD, seguido da avaliação e aprovação da proposta pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE: 40732520.3.0000.5540). Em seguida, realizou-se o contato e o agendamento de entrevistas com as(os) psicólogas(os) via WhatsApp ou e-mail. Antes das entrevistas, as(os) profissionais formalizaram sua participação assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Termo de Autorização Para Utilização de Imagem e Som de Voz Para Fins de Pesquisa. As entrevistas foram individuais e virtuais, por meio da plataforma Zoom Meetings, durante o mês de janeiro de 2021.



A duração variou de 26 a 86 minutos ($M = 54,20$). As entrevistas foram gravadas por meio do Zoom e transcritas na íntegra.

Procedimentos de análise das informações

Para analisar as informações, foi utilizada a análise de conteúdo qualitativa (BARDIN, 2016), que consiste em um conjunto de técnicas de análise das comunicações, caracterizado por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A partir da aplicação de tais procedimentos, objetiva-se inferir conhecimentos sobre o emissor da mensagem, sobre o seu contexto e sobre as condições sob as quais aquela mensagem foi produzida e recebida. Conforme a autora, a análise de conteúdo pode ser quantitativa ou qualitativa: a primeira se baseia na frequência com que determinados elementos aparecem no discurso, enquanto a segunda explora indicadores não relacionados à frequência – como, por exemplo, a presença ou a ausência de certos elementos.

Devido à quantidade limitada de participantes desta pesquisa, optou-se por empregar a análise de conteúdo qualitativa, envolvendo quatro fases: (a) pré-análise, (b) codificação, (c) categorização e (d) inferência. A pré-análise foi o momento de organizar as informações, sistematizar as ideias e planejar a análise. Começando pela leitura flutuante dos textos transcritos das entrevistas, os objetivos dessa primeira fase são selecionar quais documentos serão analisados, formular objetivos e hipóteses e elaborar indicadores para fundamentar a interpretação das informações. O passo seguinte foi a codificação, que consistiu na transformação sistemática das informações brutas do texto transcrito em unidades de registro – como temas, frases ou palavras – que permitissem descrever características relevantes aos objetivos de pesquisa. Em seguida, a categorização implicou classificar essas unidades por diferenciação e reagrupamento, utilizando critérios previamente definidos, a fim de gerar uma representação simplificada das informações brutas. Por fim, realizou-se a interpretação inferencial, por meio de deduções lógicas e do estabelecimento de conexões entre as informações (BARDIN, 2016).

De acordo com Sampaio *et al.* (2022), a análise de conteúdo é um dos principais métodos de pesquisa científica para analisar dados qualitativos, sendo útil e eficaz para sistematizar e interpretar conteúdos de diferentes naturezas, como verbais e escritos. Por ser uma técnica flexível, tem sido adotada em pesquisas de diferentes áreas, incluindo a psicologia e a educação. Sabnis e Wolgemuth (2024) identificaram diversos estudos que utilizaram a análise de conteúdo como método para analisar dados de pesquisa qualitativa em psicologia escolar, a exemplo da pesquisa conduzida por Jones *et al.* (2021), na qual empregaram tal método para analisar respostas de educadores sobre experiências escolares durante o período da pandemia de Covid-19.



RESULTADOS

A partir das entrevistas realizadas com psicólogas(os) escolares do AEE-SD, foram identificadas duas categorias para representar a avaliação que essas(es) profissionais fazem da sua prática no programa: (a) Contribuição do Psicólogo Escolar e (b) Contribuição dos Referenciais Teóricos. Os relatos das(os) participantes foram identificados mediante o emprego da inicial P, seguida dos números 1 a 5, correspondendo às(aos) cinco participantes.

Contribuição do psicólogo escolar

Essa categoria se refere a como as(os) psicólogas(os) escolares atuantes no AEE-SD avaliam sua contribuição para o desenvolvimento dos estudantes talentosos que frequentam o serviço. Segundo o relato de quatro participantes, sua atuação com estudantes, famílias e profissionais da escola é fundamental para a promoção das potencialidades do superdotado. Em todas as suas práticas, essas(es) psicólogas(os) destacaram a importância do olhar e da escuta especializados, decorrentes da singularidade da sua formação em psicologia. Esses fatores permitem que as(os) psicólogas(os) contribuam ativamente no mapeamento dos pontos fortes, bem como das necessidades do superdotado, identificando aspectos que podem não ser tão facilmente percebidos por outros profissionais, mas que são essenciais para o planejamento de ações voltadas para a concretização dos potenciais. Partindo desse mapeamento, as(os) psicólogas(os) auxiliam na implementação de estratégias pertinentes, sempre com ênfase na valorização e no desenvolvimento das potencialidades, como exemplifica o relato de P1:

Eu acho que a gente tem um olhar especializado, uma escuta especializada que nos permite ir em busca dessas características, né. Como é que esse estudante aprende? Do que ele gosta? Pelo que ele se interessa? Qual é o potencial dele, tanto intelectual quanto criativo? E quais são as necessidades dele, tanto necessidades acadêmicas como socioemocionais? A gente tenta colocar uma lupa para identificar essas questões que às vezes não são tão fáceis de serem percebidas, mas que são essenciais, porque a nossa intervenção vai partir disso, desse mapeamento, dessa identificação, dessa avaliação (P1).

Com base nas ações que realizam, as(os) psicólogas(os) escolares consideram que colaboram para a promoção do autoconhecimento do estudante superdotado; para a construção da sua identidade; para o seu desenvolvimento intelectual, cognitivo e socioemocional; para a melhoria da sua autoestima; para o aumento dos recursos pessoais que poderão auxiliá-lo a lidar com desafios; para o desenvolvimento de motivação e de autonomia para engajar em projetos do seu interesse, conforme evidenciam os relatos de P3 e P4:



Do ponto de vista do estudante, eu acho que o psicólogo escolar na atuação de altas habilidades auxilia muito nessa questão do autoconhecimento. Auxilia muito na questão da identidade desse estudante, do desenvolvimento socioemocional desse estudante, entende? (P3).

O nosso papel é identificar e trabalhar também a questão da motivação com ele [o estudante] para que aquele potencial seja plenamente desenvolvido. Até a parte da psicoeducação relacionada a isso é muito importante. Quando a gente vai explicar para os meninos, que “olha, você é superinteligente, mas a gente precisa desenvolver isso aqui em você, a motivação, o envolvimento com a tarefa, porque potencial você tem. Vamos juntos construir isso daí, porque isso também pode ser construído. Não é uma questão de ou você tem ou você não tem” (P4).

Além disso, essas(es) psicólogas(os) avaliam que a oferta de acolhimento, de uma escuta de qualidade, de suporte e de orientação às famílias dos estudantes e aos educadores também é determinante para a criação de ambientes propícios para que o superdotado desenvolva suas capacidades, já que a formação em psicologia e em superdotação fornece subsídios para explorar as dinâmicas familiar e escolar, a fim de identificar e trabalhar demandas emergentes. São exemplos de relatos que retratam tal visão:

Eu considero também que esse acolhimento, esse suporte às famílias é muito importante, porque todos os ambientes participam desse processo de desenvolvimento dos talentos. Então, a família também. É fundamental que ela conheça sobre superdotação, que os pais conheçam sobre os seus filhos, que tenham condições de refletir sobre o que eles podem fazer para estimular o desenvolvimento dos filhos. Considero que esse trabalho com as famílias também é muito importante (P1).

A atuação do psicólogo escolar contribui porque oportuniza uma escuta de qualidade para a família daqueles alunos. É uma escuta de qualidade, de conhecer aquela dinâmica familiar; de um profissional qualificado, que tenha formação para ouvir aquelas demandas e que quase sempre faz muita diferença para aquelas famílias. A orientação é muito importante. Então a gente ajuda muito nessa questão familiar. A gente é um fator de promoção, ou pelo menos de provocação do ambiente escolar, porque como tem essa efervescência de conhecimento, a gente acaba levando isso para a comunidade. Eu acho que a comunidade acaba sendo favorecida pela teoria, pela técnica, entendeu? (P3).

Por outro lado, uma das psicólogas entrevistadas manifestou uma avaliação divergente. De acordo com ela, as(os) psicólogas(os) do AEE-SD não contribuem para o desenvolvimento dos estudantes superdotados. Somente em poucos momentos específicos, a entrevistada considerou que a psicologia foi capaz de contribuir: na implementação de grupos de desenvolvimento de habilidades sociais e na realização de rodas de conversa. No entanto, nem sempre é possível realizar ações dessa natureza, em virtude da sobrecarga de trabalho que as(os) psicólogas(os) do serviço têm, principalmente relacionadas à avaliação de estudantes indicados para ingressar no AEE-SD, que consiste na principal atividade que realiza no serviço, como revela a participante P5: “Não existem momentos, porque eu sou cobrada pelas avaliações. Esse é o objetivo maior do psicólogo [no atendimento]” (P5).



Contribuição dos referenciais teóricos

Essa categoria, por sua vez, diz respeito a como os referenciais teóricos que a SE adota para identificar estudantes superdotados e atendê-los no AEE-SD contribuem para que esses objetivos sejam alcançados. Conforme as(os) participantes, o referencial adotado para nortear as suas práticas profissionais é composto pelo Modelo dos Três Anéis da Superdotação e pelo Modelo Triádico de Enriquecimento de Joseph Renzulli. Quatro das(os) psicólogas(os) escolares descreveram tais modelos como amplos, democráticos, flexíveis, dinâmicos e adequados à realidade brasileira. Conforme seus relatos, os modelos contribuem para o atendimento de estudantes superdotados e talentosos, principalmente porque não só permitem, mas inclusive incentivam e subsidiam a atuação da(o) psicóloga(o) no desenvolvimento das potencialidades desses estudantes. Ao defender a identificação orientada para a oferta de condições propícias para a autorrealização do superdotado, a teoria de Renzulli viabiliza a implementação de estratégias diversificadas e ancoradas em evidências científicas, a fim de contemplar os interesses e as necessidades de todos os estudantes que frequentam o serviço. O relato de P1 exemplifica parte desses aspectos:

Eu acho que o modelo do Renzulli é bem democrático, eu acho que ele é bem adequado à realidade brasileira das escolas públicas, porque ele é amplo, permite o ingresso de muitos estudantes, porque não se limita aos resultados dos testes do QI; a gente contempla uma diversidade de habilidades, não só aquelas acadêmicas, aquelas intelectuais que podem ser medidas nos testes, mas outras também como liderança, como habilidade artística, né. Isso é um ponto bem positivo. O fato de poder ser indicado por qualquer pessoa também é bem democrático, a própria pessoa poder se indicar, as famílias. Então também não limita ao que o professor percebe em sala de aula, que nem sempre o professor consegue identificar. Então a gente ter essa possibilidade mais ampla de indicação, eu acho bem válida (P1).

Outro ponto forte que parte das(os) psicólogas(os) sublinhou foi a compreensão de superdotação como algo que o estudante pode manifestar em determinados momentos e mediante certas circunstâncias, ou seja, ele pode desenvolver comportamentos de superdotação quando os ambientes em que se insere proporcionam recursos e possibilidades para que isso ocorra. O relato de P3 evidencia essa contribuição dos modelos teóricos: “Esses modelos [Modelo dos Três Anéis e Modelo Triádico de Enriquecimento] são sensacionais para trabalhar com esses estudantes [superdotados]. Nós que estamos trabalhando mesmo ali na ponta, a gente vê, realmente, aquela teoria, aquela pesquisa acontecendo” (P3). De maneira complementar, os relatos de P1 e P4 enfatizam a importância da avaliação do psicólogo com foco no desenvolvimento dos fatores que constituem a superdotação, conforme os modelos teóricos que fundamentam suas práticas de identificação e atendimento:



A gente pensa no desenvolvimento, a gente identifica nessa perspectiva “vamos identificar para desenvolver”, né. Então a essência do modelo é essa, a gente identifica esses comportamentos, mas a gente está sempre pensando no desenvolvimento desse potencial, que eu considero bem positivo, porque se não, não faz sentido a gente identificar. Um outro ponto positivo é considerar a superdotação como comportamentos, né. Comportamentos que podem se manifestar ou não. Então a gente também sai daquela ideia, daquele modelo cristalizado, né, o indivíduo é ou não é superdotado, mas ele pode estar apresentando comportamentos ou não. E aí a gente entende também a importância do ambiente e tira esse foco, essa pressão, “ah, ele recebeu um rótulo e pronto”. Não, não é assim. A gente tem que pensar como é que esse ambiente vai favorecer o desenvolvimento desses talentos (P1).

A gente utiliza o modelo de Renzulli para explicar para eles [os estudantes] a necessidade que eles têm de desenvolver essa motivação neles; e colocar como uma questão que não é estática, mas dinâmica. A motivação, a gente pode desenvolver de algumas formas. Então eu acho o modelo de Renzulli muito positivo por conta disso, essa questão dinâmica, não como uma questão da avaliação em si: “oh, você tem que ter criatividade, você tem que ter envolvimento para você ser considerado superdotado”. Mas como um modelo de intervenção: como que eu posso desenvolver esses pontos com os estudantes e orientar os pais para isso também (P4).

Uma das psicólogas escolares entrevistadas apresentou uma visão diferente com relação ao Modelo dos Três Anéis, problematizando a flexibilidade dessa concepção de superdotação, com base em situações que aconteceram em sua prática. Segundo a psicóloga, por ser um modelo abrangente, ele permite a identificação de estudantes cujas habilidades ainda estão aquém do seu potencial, geralmente por questões associadas à motivação. Tendo em vista que a quantidade de vagas no AEE-SD é limitada diante da demanda, ela defendeu que faz mais sentido destinar essas vagas a estudantes que, no momento da avaliação, já apresentam a motivação necessária para se beneficiar do serviço – sendo que estudantes não efetivados no atendimento podem retornar, futuramente, para outra avaliação. O relato de P5 ilustra essa questão: “Eu não tenho vaga para atender 100% da rede. E existem muitos alunos por aí que têm habilidades e que não estão aqui porque não tem vaga” (P5).

DISCUSSÃO

Os resultados deste estudo indicam que a atuação do psicólogo escolar tem potencial para contribuir significativamente para o desenvolvimento de estudantes superdotados e talentosos, sendo que referenciais teóricos ancorados em evidências científicas podem fornecer as bases para o planejamento e a implementação de práticas profissionais eficazes e pertinentes. Contudo, as condições de oferta dos serviços de atendimento educacional a estudantes talentosos afetam a amplitude das contribuições dos psicólogos escolares, bem como a adequação das teorias à realidade. Logo, nem sempre a teoria é aplicável à prática, tornando necessárias ações que destoam do recomendado no âmbito teórico. Alguns aspectos desafiadores identificados na literatura são a persistência de mitos e crenças equivocadas sobre a superdotação, a inconsistência na legislação quanto à educação do



superdotado, a insuficiência de recursos (humanos e materiais) no serviço e, ainda, a influência de outros fatores contextuais (MIRANDA-GALVÃO; FLEITH, 2024a; 2024b; WECHSLER *et al.*, 2024). Oliveira e Anache (2006) também apontam limitações nos processos de identificação e de atendimento em um serviço educacional para superdotados, decorrentes de empecilhos burocráticos na contratação e na capacitação de profissionais para atuar nesse campo. Conforme profissionais atuantes no serviço – psicólogo e psicopedagogo –, essa realidade dificulta a implementação de estratégias para, de fato, promover o desenvolvimento dos talentos de estudantes selecionados para o programa. Reitera-se, portanto, a importância do aumento de investimentos governamentais no atendimento a estudantes talentosos, com o intuito de promover melhorias nas condições de trabalho das(os) psicólogas(os) escolares, possibilitando uma atuação mais ampla, diversificada e especializada, e proporcionando uma educação de maior qualidade para esses estudantes.

Também com vistas a melhorar a qualidade do atendimento aos estudantes talentosos, a formação em psicologia é capaz de fornecer às(aos) psicólogas(os) escolares amparo teórico e metodológico para executar ações direcionadas a estudantes, famílias e educadores, tendo como objetivo principal o desenvolvimento e o bem-estar desses estudantes (FLEITH, 2009; NAKANO *et al.*, 2021; ROBERTSON *et al.*, 2011). Para tanto, Nakano *et al.* (2021) salientam que a formação inicial de psicólogos deve contemplar conteúdos referentes à superdotação, a fim de torná-los aptos a contribuir na identificação e no atendimento educacional aos superdotados. Todavia, as autoras constataram em sua pesquisa que a maioria dos participantes – psicólogos e estudantes de psicologia – não se considerava preparada para trabalhar na área da superdotação, demonstrando concepções e crenças equivocadas, especialmente com relação às características dos estudantes superdotados, às suas necessidades e ao processo de avaliação psicológica desses estudantes. Tais dados coadunam com os obtidos por Robertson *et al.* (2011), cujo estudo revelou pouca ou nenhuma experiência dos psicólogos participantes com teoria e prática acerca da superdotação no decorrer da graduação em psicologia. No mesmo sentido, Wechsler *et al.* (2024) apontam que ainda são escassos os investimentos governamentais na educação dos superdotados. As autoras destacam lacunas na formação de educadores no âmbito da superdotação, comprometendo sua atuação no atendimento educacional aos superdotados.

Em ambos os estudos, os autores reconhecem o potencial da atuação do psicólogo escolar no atendimento a estudantes superdotados, mas evidenciam que a formação em psicologia carece de disciplinas que garantam o preparo de psicólogos para trabalhar com esse público (NAKANO *et al.*, 2021; ROBERTSON *et al.*, 2011). Diante de tal cenário, destaca-se não só a demanda de inclusão de disciplinas que abarquem temas relativos ao desenvolvimento de talentos nos cursos de psicologia, mas também o papel preponderante da formação continuada e das teorias científicas disponíveis. O saber



científico é capaz de subsidiar a atuação profissional de psicólogos escolares que já estão em campo e dos futuros psicólogos que estão nos cursos de graduação com acesso ainda limitado a conhecimentos sobre superdotação. Ademais, com uma formação inicial e continuada robusta abarcando a temática da superdotação, é mais provável que os psicólogos consigam analisar criticamente as teorias e a realidade de sua prática profissional, sendo capazes de atuar intencionalmente na implementação de concepções e modelos teóricos por meio da utilização criativa e contextualizada dos referenciais adotados.

Considera-se que adotar modelos teóricos com fundamentação científica consolidada e atualizada é um ponto forte do serviço investigado nesta pesquisa, contribuindo para o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes atendidos. Por serem amplos, democráticos, flexíveis e dinâmicos, o Modelo dos Três Anéis da Superdotação (RENZULLI, 2016c; RENZULLI; REIS, 2021) e o Modelo Triádico de Enriquecimento (RENZULLI, 2016a; RENZULLI; REIS, 2021) têm sido largamente adotados na realidade brasileira. Alencar *et al.* (2019) sublinham que, a partir do mapeamento de 50 programas de atendimento a estudantes talentosos nas cinco regiões do Brasil, verificou-se que a maior parte deles utiliza esses modelos para fundamentar suas práticas. Na mesma direção, em uma revisão sistemática da literatura acerca da educação dos superdotados, Baccassino e Pinnelli (2023) apontam o Modelo Triádico de Enriquecimento como a principal proposta educacional adotada nos estudos encontrados, destacando sua utilidade tanto na identificação quanto no atendimento a estudantes superdotados. Ao conceber a superdotação como fenômeno multifacetado que ocorre ao longo de toda a trajetória de vida do ser humano, a teoria que sustenta esses programas parte do princípio de que os comportamentos de superdotação podem se manifestar em certas pessoas, em certos momentos e mediante certas circunstâncias, levando em consideração os níveis de suporte, de tempo, de esforço, de motivação e de oportunidades de cada indivíduo no decorrer do processo de desenvolvimento de talentos (RENZULLI, 2016c). Tal concepção rompe com tendências deterministas de superdotação, deslocando o foco das características do estudante superdotado para as condições que os contextos educacionais podem (e precisam) ofertar para favorecer o desenvolvimento dos talentos. O alvo da atuação dos profissionais que adotam essa concepção deixa de ser somente o estudante, de modo que a responsabilidade pelo desenvolvimento do superdotado se torna compartilhada entre todos os envolvidos nos processos educativos desse estudante. Assim, Renzulli e Reis (2021) reforçam que os modelos utilizados pelas(os) psicólogas(os) participantes deste estudo não só incentivam a identificação dos talentos orientada para a oferta de um atendimento educacional coerente com as demandas, como também fornecem diretrizes para proporcionar oportunidades e experiências de aprendizagem significativas, com o objetivo de viabilizar a concretização dos potenciais. O foco em atuar no desenvolvimento dos potenciais coaduna com o que defendem Makel *et al.* (2024) ao descreverem a



identificação como um meio e não um fim por si só, já que são as estratégias e os serviços oferecidos a partir da identificação que geram benefícios a esses estudantes.

É importante salientar que, no cenário desta pesquisa, a teoria geral para o desenvolvimento do potencial humano de Renzulli (2016a, 2016b, 2016c) é aplicada à prática apenas parcialmente. O AEE-SD utiliza somente o Modelo dos Três Anéis (RENZULLI, 2016c) e o Modelo Triádico de Enriquecimento (RENZULLI, 2016a), não incluindo as subteorias Operação *Houndstooth* e Liderança Para um Mundo em Transformação (RENZULLI, 2016a). As duas subteorias não incluídas na fundamentação do programa de atendimento enfatizam o desenvolvimento de potenciais, características e habilidades psicossociais associados à concretização dos potenciais e à utilização dos talentos para o bem coletivo, envolvendo aspectos socioemocionais – para fins de identificação e de desenvolvimento de talentos. Logo, incorporar a teoria completa pode fornecer ainda mais recursos para a atuação do psicólogo escolar no atendimento educacional aos superdotados, especialmente considerando que as subteorias que ainda não são usadas no programa abordam justamente dimensões que constituem espaços férteis para potencializar os processos de desenvolvimento, de ensino e de aprendizagem a partir das especificidades da psicologia escolar.

Além disso, Dai (2020) e Dixson *et al.* (2020) sinalizam a possibilidade de o psicólogo escolar contribuir para o aumento da equidade na identificação de estudantes que podem se beneficiar de programas de atendimento a superdotados. Isso significaria identificar uma maior quantidade de estudantes pertencentes a grupos multiculturais que, historicamente, são sub-representados nos processos de identificação e, conseqüentemente, nos serviços direcionados a estudantes talentosos. A sub-representação desses grupos costuma ter relação com fatores culturais, sociais, étnicos e raciais que podem dificultar o acesso a oportunidades educacionais. Por frequentemente não alcançarem os critérios de identificação pautados em medidas padronizadas de avaliação de habilidades intelectuais, há inúmeros estudantes com alto potencial que passam despercebidos pelos sistemas de ingresso em serviços de atendimento educacional a superdotados. Os autores chamam atenção para as competências dos psicólogos escolares relativas a tomadas de decisão, articuladas com a compreensão dos processos de desenvolvimento de talentos. Tendo isso em mente, psicólogos escolares podem construir formas de identificação que foquem não só talentos já manifestos, mas também potenciais latentes e características psicológicas, sociais e emocionais que possam contribuir para o desenvolvimento de tais potenciais, como motivação, coragem, otimismo, liderança, habilidades interpessoais, entre outras. Renzulli (2016b) ressalta que ampliar a concepção de superdotação para além da ênfase em fatores cognitivos e intelectuais pode viabilizar o aumento das oportunidades educacionais para uma maior diversidade de estudantes.



De maneira complementar, Fleith e Prado (2022) e Silverman e Gilman (2020) defendem o caráter multidimensional do processo de identificação de estudantes superdotados, destacando a importância de o psicólogo escolar lançar mão de múltiplos critérios, instrumentos e procedimentos de avaliação, tornando esse processo mais abrangente, democrático e inclusivo. Fleith e Prado (2022) acrescentam que a avaliação do superdotado deve ser contínua, de modo que o psicólogo escolar acompanhe e forneça suporte ao desenvolvimento do estudante, contribuindo também para o autoconhecimento e para a compressão do superdotado acerca de seus próprios potenciais. Nessa direção, Pfeiffer e Shaughnessy (2013) inclusive recomendam que estudantes identificados como superdotados e selecionados para programas de desenvolvimento de talentos sejam regularmente reavaliados, a fim de investigar se eles estão sendo beneficiados pelo atendimento. Com a fundamentação teórica das quatro subteorias inter-relacionadas (RENZULLI, 2016a, 2016b, 2016c), os psicólogos dispõem de subsídios para identificar também lacunas nos processos de desenvolvimento de talentos de cada estudante, analisando quais características, habilidades e competências são importantes de serem deliberadamente cultivadas conforme o caso, o momento e os objetivos em questão. Por meio desse acompanhamento, é possível aprimorar e otimizar os processos educativos que ocorrem nos serviços para estudantes talentosos.

Para além da concretização (ou não) dos potenciais de estudantes talentosos, Renzulli (2016b) ressalta que, geralmente, os programas de atendimento a estudantes superdotados não priorizam a promoção de desenvolvimento ético/moral fundamentado em princípios e valores alinhados com a utilização dos talentos para benefícios coletivos. A tendência da maioria dos programas ainda é depender a maior parte dos esforços e dos recursos em atividades com ênfase nas dimensões cognitiva e intelectual, oportunizando poucas experiências educacionais para encorajar os estudantes a protagonizarem contribuições sociais. É diante dessa brecha que Sternberg (2023) aponta que os talentos podem ser utilizados para finalidades positivas ou negativas. Por mais que o julgamento entre boas e más contribuições dependa do contexto em que as ações ocorrem, entende-se que utilizar talentos de modos que gerem prejuízos para outras pessoas em prol do benefício próprio se encaixa na definição de superdotação tóxica que o autor descreve. Logo, estruturar a educação dos superdotados com o objetivo de apenas desenvolver os potenciais dos estudantes não é suficiente: é preciso pensar sobre que crenças e valores fundamentam e atravessam as práticas educacionais de desenvolvimento dos talentos. Isso significa deslocar o foco de fatores cognitivos para aspectos que favoreçam o desenvolvimento de pessoas superdotadas que possam promover melhorias na sociedade a partir de suas habilidades, competências e produções (STERNBERG, 2024). Destaca-se, então, a responsabilidade dos educadores em mediar processos de ensino e de aprendizagem com o objetivo de desenvolver competências



associadas a princípios orientados para a construção de um mundo melhor. Nessa direção, a Operação *Houndstooth* e a Liderança Para um Mundo em Transformação (RENZULLI, 2016b) podem auxiliar psicólogos escolares e demais educadores na proposição de estratégias e intervenções psicoeducativas que contribuam para alcançar tal objetivo.

São diversas as possibilidades de atuação de psicólogos escolares no planejamento e na condução de programas de desenvolvimento socioemocional para estudantes talentosos, a fim de potencializar o ensino e a aprendizagem, assim como o bem-estar desses estudantes (FLEITH, 2009; MIRANDA-GALVÃO; FLEITH, 2024b). Oliveira *et al.* (2020) destacam que programas dessa natureza têm como intuito desenvolver habilidades gerais e/ou específicas conforme as necessidades de cada estudante. Em seu estudo com estudantes superdotados, pais/responsáveis e professoras, as autoras constataram melhoras no repertório de habilidades sociais dos estudantes participantes de uma intervenção com foco nas habilidades de expressão de sentimentos, comunicação, colaboração, entre outras. Similarmente, Chagas-Ferreira *et al.* (2019) verificaram a efetividade de um programa de habilidades sociais em jovens talentosos, evidenciando ainda a necessidade de ampliar e refinar estratégias de acesso a esse tipo de programa para estudantes que frequentam serviços educacionais para superdotados.

Com foco na dimensão motivacional, Desmet e Pereira (2022) investigaram o ensino de estratégias e habilidades para ajudar estudantes superdotados a se manterem motivados, de modo a atingirem realizações a longo prazo. Para tanto, implementaram um programa de intervenção com o objetivo de desenvolver aspectos como percepções positivas de si, autorregulação, resiliência, domínio sobre orientação a metas, valorização dessas metas, aprendizagem autodirigida, entre outros. A partir dos resultados, os autores concluíram que a intervenção promoveu benefícios, propiciando a oportunidade de os estudantes compartilharem experiências socioemocionais em grupos com seus pares. O aumento da autoconfiança e da consciência sobre suas próprias potencialidades são exemplos de benefícios obtidos com a participação no programa. Considerando que o desenvolvimento de talentos perpassa toda a trajetória de vida, Krainski *et al.* (2022) investigaram a temática no ensino superior. Os autores relataram a eficácia de um programa psicopedagógico que objetivou contribuir para a inclusão de estudantes universitários superdotados a partir do reconhecimento de suas características e necessidades socioemocionais, proporcionando espaços para desenvolver habilidades capazes de favorecer relações mais saudáveis (como autopercepção, assertividade e tolerância a frustrações). Mediante a participação na intervenção conduzida por psicólogos e pedagogos, os universitários obtiveram avanços na dimensão socioemocional.



Os estudos mencionados revelam o papel preponderante do psicólogo escolar em implementar estratégias intencionais com ênfase nos fatores socioemocionais, que estão fortemente vinculados à especificidade da ciência e da prática psicológicas. Tais fatores afetam não só o desempenho acadêmico dos superdotados – em todos os níveis de ensino – como também as diversas facetas de seu desenvolvimento, podendo contribuir para aprimorar os processos educativos quando trabalhados por meio de ações fundamentadas teórica e metodologicamente. Nesse sentido, Rinn (2023) enfatiza a importância da aprendizagem socioemocional na educação dos superdotados, definindo-a como o processo de auxiliar os estudantes no desenvolvimento de habilidades fundamentais para diversas situações da vida, incluindo reconhecer e gerenciar emoções, desenvolver preocupação e cuidado com os outros, estabelecer relações respeitadas, tomar decisões responsáveis, e lidar com desafios de maneira ética. A autora sugere que o campo da educação dos superdotados investigue se existem particularidades quanto à aprendizagem socioemocional dos estudantes talentosos, considerando a escassez de estudos e materiais específicos para esse público que abordem possíveis diferenças e como manejá-las no contexto escolar. Cross (2024) acrescenta a existência de fatores protetivos associados ao bem-estar dos estudantes superdotados, tendo relação também com as habilidades socioemocionais. Promover tais fatores pode não apenas prevenir situações e experiências prejudiciais aos estudantes como também potencializar sua percepção de bem-estar e de satisfação com a vida. Sabendo quais fatores são esses, psicólogos escolares podem planejar e implementar estratégias com o intuito de promovê-los, beneficiando esses estudantes. Alguns exemplos de fatores protetivos que podem ser contemplados são habilidades de resolução de problemas, paixão pelos seus interesses, clima de suporte no contexto escolar, senso de pertencimento à escola, engajamento nas atividades escolares, entre outros.

Dixson *et al.* (2020) e Fleith (2009) sinalizam a importância da atuação do psicólogo escolar na oferta de informações e orientações acerca da superdotação no contexto escolar. Seu objetivo deve ser desmistificar ideias errôneas e disseminar conhecimentos quanto a características e necessidades dos estudantes superdotados, bem como quanto a formas de atender a essas necessidades. Alencar *et al.* (2019) apontam que, no Brasil, a maioria dos professores possui pouco ou nenhum conhecimento sobre os estudantes talentosos, tampouco sobre os serviços disponíveis para eles. Nessa realidade, muitos superdotados passam despercebidos pelos professores nas salas de aula. Como a maior parte dos programas de desenvolvimento de talentos funciona por indicação – especialmente de professores –, as chances de esses estudantes serem indicados diminuem consideravelmente. Além do mais, se os professores não têm conhecimentos sobre a superdotação, é pouco provável que eles realizem modificações intencionais em seus planos de ensino com o intuito de atender às necessidades de aprendizagem dos superdotados. Logo, a tendência é que tais estudantes não recebam atendimento



adequado no ensino regular, nem no especial. Sabendo disso, o psicólogo escolar pode protagonizar processos de formação continuada direcionada para todos os membros da instituição escolar. De acordo com Fleith (2009), ações desse tipo podem ser realizadas por meio de cursos, palestras e outras atividades de capacitação profissional. Ao articular os conhecimentos decorrentes da apropriação das teorias com a prática profissional, o psicólogo é capaz de contribuir para a construção de uma cultura escolar voltada para as potencialidades, para o sucesso e para a valorização da diversidade (FLEITH, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos resultados encontrados nesta pesquisa, conclui-se que, quando têm clareza acerca das concepções de superdotação e de desenvolvimento de talentos que fundamentam suas ações, psicólogos escolares podem desempenhar papéis cruciais na desconstrução de crenças equivocadas e na superação de práticas deterministas e discriminatórias que perpassam o atendimento educacional a estudantes superdotados. Ancorados em referenciais teóricos construídos a partir de evidências científicas, esses profissionais têm a possibilidade de atuar de maneira ética, crítica, intencional e criativa, propondo novas formas de conceber e de operacionalizar os processos de aprendizagem e de desenvolvimento em todos os espaços da escola, e não apenas nos serviços de atendimento especializado a estudantes superdotados. Nessa direção, Fleith (2011) reforça que a atuação do psicólogo escolar deve extrapolar os serviços especializados, almejando divulgar conhecimentos relevantes e favorecer os processos de inclusão dos estudantes nos variados cenários educativos, inclusive estabelecendo articulação e integração entre o atendimento educacional especializado e o ensino regular. Afinal, é a educação especial que deve fornecer subsídios para a educação geral, com o intuito de contemplar as diversas formas de aprender em sala de aula. É assim que se torna cada vez mais factível promover o desenvolvimento não só dos superdotados, mas de todos os estudantes, até mesmo os estudantes talentosos que passam despercebidos pelos sistemas de identificação vigentes.

Vale destacar que, segundo Reis e Peters (2020), uma série de estudos empíricos tem investigado o uso do Modelo Triádico de Enriquecimento em distintos contextos sociais, econômicos e culturais ao redor do mundo, assim como em vários tipos de escolas. Nesses estudos, evidenciam-se os benefícios de enfatizar potenciais e interesses, refletindo não só em melhores desempenhos, mas também em maiores engajamento, entusiasmo e diversão na aprendizagem escolar, tanto para estudantes quanto para professores. Além disso, a aplicação desse modelo teórico tem demonstrado contribuições para o desenvolvimento socioemocional dos estudantes, apresentando respaldo científico no que concerne a sua



pertinência e eficácia para atender às variadas dimensões das necessidades dos estudantes superdotados. Dai (2020) acrescenta que psicólogos escolares podem colaborar para a ampliação do foco que ainda reside em identificar quem são os estudantes talentosos, direcionando sua prática para intensificar a busca por um acesso mais equitativo a experiências educacionais que extrapolem os padrões tradicionais de ensino e que ofereçam condições de desenvolvimento de potenciais, habilidades e competências para os superdotados e também para os demais estudantes que podem se beneficiar de tais oportunidades. É importante enxergar o potencial humano como plural e dinâmico, sendo que o cultivo deliberado desse potencial não deve ser restrito a poucos indivíduos selecionados. É papel dos psicólogos escolares, portanto, incentivar e promover o acesso, a inclusão e o desenvolvimento de muitos—quando não de todos. Com esse objetivo, teorias e concepções constituem ferramentas essenciais na superação de desafios ainda existentes em sua atuação, conforme revelaram os resultados da presente pesquisa.

Este estudo apresentou limitações, como a quantidade restrita de participantes, o método único de coleta de informações e o fato de todas(os) as(os) participantes atuarem no mesmo serviço educacional especializado. Para ampliar a compreensão quanto às contribuições de psicólogos escolares a partir dos referenciais teóricos que orientam suas práticas, sugerem-se as seguintes possibilidades para pesquisas futuras: (a) realizar estudos com amostras maiores e mais representativas de psicólogos escolares atuantes em serviços de atendimento a superdotados, (b) combinar múltiplas abordagens de coleta de informações e (c) investigar concepções de superdotação que norteiam as práticas de psicólogos escolares que não sejam vinculados a serviços de atendimento educacional especializado.

REFERÊNCIAS

- ALLEN, J. P. *et al.* “Meta-analysis and systematic reviews advancing the practice of school psychology: The imperative of bringing science to practice”. **School Psychology Review**, vol. 52, n. 2, 2023.
- BACCASSINO, F.; PINNELLI, S. “Giftedness and gifted education: A systematic literature review”. **Frontiers in Education**, vol. 7, 2023.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Editora Edições 70, 2016.
- CHAGAS-FERREIRA, J. F. *et al.* “Desenvolvendo habilidades sociais com jovens talentosos: Um programa e múltiplas experiências”. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, vol. 35, 2019.
- CFP - Conselho Federal de Psicologia. **Referências técnicas para atuação de psicólogos(os) na educação básica**. Brasília: CFP, 2019. Disponível em: <www.cfp.org.br>. Acesso em: 10/12/2024.
- CRESWELL, J. W.; CRESWELL, J. D. **Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Editora Penso, 2021.



CROSS, T. L. “The psychological well-being of students with gifts and talents: From amelioration to education”. **Gifted Child Today**, vol. 47, n. 2, 2024.

DAI, D. Y. “Assessing and accessing high human potential: A brief history of giftedness and what it means to school psychologists”. **Psychology in the Schools**, vol. 57, n. 10, 2020.

DESMET, O. A.; PEREIRA, N. “The Achievement Motivation Enhancement Curriculum: Evaluating and affective intervention for gifted students”. **Journal of Advanced Academics**, vol. 33, n. 1, 2022.

DIXSON, D. D. *et al.* “Developing academic talent as a practicing school psychologist: From potential to expertise”. **Psychology in the Schools**, vol. 57, n. 10, 2020.

FLEITH, D. S. “A contribuição do psicólogo escolar para o desenvolvimento das altas habilidades”. *In*: MARINHO-ARAÚJO, C. M. (org.). **Psicologia escolar: Novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática**. Campinas: Editora Alínea, 2009.

FLEITH, D. S. “A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Desafios para o psicólogo escolar”. *In*: GUZZO, R. S. L.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. (orgs.). **Psicologia escolar: Identificando e superando barreiras**. Campinas: Editora Alínea, 2009.

FLEITH, D. S.; PRADO, R. M. “Avaliação de estudantes com altas habilidades no contexto escolar”. *In*: HUTZ, C. S. *et al.* (orgs.). **Avaliação psicológica no contexto escolar e educacional**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2022.

GIORDANI, J. P. *et al.* “Psicologia, educação e avaliação psicológica”. *In*: HUTZ, C. S. *et al.* (orgs.). **Avaliação psicológica no contexto escolar e educacional**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2022.

JONES, T. M. *et al.* “Experiences and perceptions of school staff regarding the COVID-19 pandemic and racial equity: The role of colorblindness”. **School Psychology**, vol. 36, n. 6, 2021.

KRAINSKI, K. J. *et al.* “Intervenção psicopedagógica em universitários brasileiros identificados com altas habilidades/superdotação”. **Contextos Clínicos**, vol. 15, n. 3, 2022.

MARINHO-ARAÚJO, C. M. “Psicologia escolar para todos: A opção pela intervenção institucional”. **Psicologia, Educação e Cultura**, vol. 19, n. 1, 2015.

MAKEL, M. C. *et al.* “Effective identification through multiple criteria”. **Gifted Child Today**, vol. 47, n. 2, 2024

MIRANDA-GALVÃO, D.; FLEITH, D. S. “Atuação do psicólogo escolar no atendimento a alunos superdotados: Avaliação de professores e familiares”. **Psicologia Escolar e Educacional**, vol. 28, 2024a.

MIRANDA-GALVÃO, D.; FLEITH, D. S. “Práticas do psicólogo escolar em um atendimento educacional a estudantes superdotados”. **Psicologia Ciência e Profissão**, vol. 44, 2024b.

NAKANO, T. C.; CARVALHO, A. P. C.; MORAIS, I. D. T. “Perceptions about special education and giftedness between psychologists and psychology students: Some reflections”. **Research, Society and Development**, vol. 10, n. 16, 2021.

OLIVEIRA, A. P. *et al.* “High abilities/giftedness: Social skills intervention with students, parents/guardians and teachers”. **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 26, n. 1, 2020.



OLIVEIRA, C. G.; ANACHE, A. A. “A identificação e o encaminhamento dos alunos com altas habilidades/superdotação em Campo Grande – MS”. **Revista Educação Especial**, vol. 27, n. 1, 2006.

PFEIFFER, S. I. **Serving the gifted**: Evidence-based clinical and psychoeducational practice. New York: Routledge, 2013.

PFEIFFER, S. I.; SHAUGHNESSY, M. F. “A reflective conversation with Steven Pfeiffer: Serving the gifted”. **Gifted Education International**, vol. 31, n. 1, 2013.

REIS, S. M.; PETERS, P. M. “Research on the schoolwide enrichment model: Four decades of insights, innovation, and evolution”. **Gifted Education International**, vol. 37, n. 2, 2021.

RENZULLI, J. S. “What makes giftedness? Reexamining a definition”. **Phi Delta Kappan**, vol. 60, n. 3, 1978.

RENZULLI, J. S. “The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented”. In: REIS, S. M. (org.). **Reflections on gifted education**: Critical works by Joseph S. Renzulli and colleagues. Waco: Prufrock Press, 2016a.

RENZULLI, J. S. “Intelligences outside the normal curve: Co-cognitive factors that contribute to the creation of social capital and leadership skills in young people”. In: REIS, S. M. (org.). **Reflections on gifted education**: Critical works by Joseph S. Renzulli and colleagues. Waco: Prufrock Press, 2016b.

RENZULLI, J. S. “The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity”. In: REIS, S. M. (org.). **Reflections on gifted education**: Critical works by Joseph S. Renzulli and colleagues. Waco: Prufrock Press, 2016c.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. “The three-ring conception of giftedness: A change in direction from being gifted to the development of gifted behaviors”. In: STERNBERG, J.; AMBROSE, D. (orgs.). **Conceptions of giftedness and talent**. Cham: Palgrave Macmillan, 2021.

RINN, A. N. “A critique on the current state of research on the social and emotional experiences of gifted individuals and a framework for moving the field forward”. **Gifted Child Quarterly**, vol. 68, n. 1, 2023.

ROBERTSON, S. G.; PFEIFFER, S. I.; TAYLOR, N. “Serving the gifted: A national survey of school psychologists”. **Psychology in the Schools**, vol. 48, n. 8, 2011.

SABNIS, S. J.; WOLGEMUTH, J. R. “Common misconceptions and good practices in qualitative research in school psychology”. **Journal of School Psychology**, vol. 106, 2024.

SAMPAIO, R. C. *et al.* “Mapeamento e reflexões sobre o uso da análise de conteúdo na SciELO-Brasil (2002-2019)”. **New Trends in Qualitative Research**, vol. 15, 2022.

SILVERMAN, L. K.; GILMAN, B. J. “Best practices in gifted identification and assessment: Lessons from the WISC-IV”. **Psychology in the Schools**, vol. 57, n. 10, 2020.

STERNBERG, R. J. “Toxic giftedness”. **Roeper Review**, vol. 45, n. 1, 2023.

STERNBERG, R. J. “Reframing social and emotional development of the gifted. **Behavioral Sciences**, vol. 14, n. 9, 2024.



SUBOTNIK, R. F. *et al.* “Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science”. **Psychological Science in the Public Interest**, vol. 12, n. 1, 2011.

SUBOTNIK, R. F. *et al.* “Transforming gifted education in schools: Practical applications of a comprehensive framework for developing academic talent”. **Education Sciences**, vol. 13, n. 7, 2023.

WECHSLER, S. M. *et al.* “Educating the gifted in Brazil: Analysis from a learning-resource perspective”. **Cogent Education**, vol. 11, n. 1, 2024.



BOLETIM DE CONJUNTURA (BOCA)

Ano VI | Volume 20 | Nº 59 | Boa Vista | 2024

<http://www.ioles.com.br/boca>

Editor chefe:

Elói Martins Senhoras

Conselho Editorial

Antonio Ozai da Silva, Universidade Estadual de Maringá

Vitor Stuart Gabriel de Pieri, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Charles Pennaforte, Universidade Federal de Pelotas

Elói Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima

Julio Burdman, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Patrícia Nasser de Carvalho, Universidade Federal de Minas Gerais

Conselho Científico

Claudete de Castro Silva Vitte, Universidade Estadual de Campinas

Fabiano de Araújo Moreira, Universidade de São Paulo

Flávia Carolina de Resende Fagundes, Universidade Feevale

Hudson do Vale de Oliveira, Instituto Federal de Roraima

Laodicéia Amorim Weersma, Universidade de Fortaleza

Marcos Antônio Fávoro Martins, Universidade Paulista

Marcos Leandro Mondardo, Universidade Federal da Grande Dourados

Reinaldo Miranda de Sá Teles, Universidade de São Paulo

Rozane Pereira Ignácio, Universidade Estadual de Roraima