

## CAPÍTULO 7

# Novos Paradigmas para a Educação dos Superdotados

## A questão dos estudantes *underachievers* e com dupla excepcionalidade

Vanessa Terezinha Alves Tentes, Denise de Souza Fleith e  
Leandro S. Almeida

### Introdução

A primeira década do século XXI chegou ao fim marcada pelo desenvolvimento de uma sociedade cada vez mais interconectada, mediada por tecnologias da informação e da comunicação e pelo sentimento de impotência diante da demanda de soluções que a atualidade exige. A contemporaneidade estabelece mudanças que ocorrem de maneira tão veloz, que já não se consegue mais definir, com a devida antecedência, as habilidades e competências necessárias para se viver e conviver satisfatoriamente.

O relatório da organização *The Partnership for 21<sup>st</sup> Century Skill* (2009) apresenta um conjunto de habilidades imprescindíveis ao atual momento histórico, destacando como fundamentais: a capacidade das pessoas de pensar criticamente, resolver problemas complexos e multidisciplinares, e desenvolver o pensamento criativo e empreendedor. Outras habilidades importantes para viver e compartilhar nesse século são: aprender a comunicar e a colaborar com pessoas de diferentes culturas, utilizar as tecnologias da informação e da comunicação, fazer uso inovador do conhecimento, bem como criar novos serviços e produtos. Sem dúvida, são exigências que impõem grandes desafios para todos nós e responsabilidades para com as futuras gerações,

especialmente para com os indivíduos altamente capazes, que reúnem as condições favoráveis ao desenvolvimento e expressão deste conjunto de habilidades. Tomando por garantidas as indicações desse relatório, quais seriam as providências a serem efetivadas em relação aos indivíduos superdotados, para que as nações não continuem ignorando e cerceando o desenvolvimento de seus potenciais, impondo condições que os conduzem a práticas pouco produtivas e ao desperdício de inteligência e capital humano? Quais competências específicas esses indivíduos podem oferecer à sociedade? Quais as necessidades particulares desses indivíduos? O que existe de peculiaridades e descobertas a serem reveladas sobre a população de superdotados? Muitas outras questões ainda pairam sobre esse assunto.

O objetivo deste capítulo é levantar questionamentos sobre a natureza do fenômeno da superdotação na perspectiva da condição da dupla excepcionalidade e da baixa realização acadêmica, fundamentais para explicar queixas recorrentes entre pais e professores de aprendizes altamente habilidosos, mas que exibem desempenhos e comportamentos inconciliáveis com seus potenciais, bem como para chamar a atenção sobre a discriminação e a exclusão escolar e social de indivíduos superdotados (Montgomery, 2009; Ourofino, 2007; Palmeira-Pereira, 2008; Reis & McCoach, 2000; Tentes, 2011; Tentes & Fleith, 2014a, 2014b). O debate acerca dessa temática será iniciado pela apresentação das principais conclusões a que se chegou em dois estudos conduzidos pelos dois primeiros autores deste capítulo, que privilegiaram subpopulações de indivíduos superdotados. Buscar-se-á compreender, também, o estado da arte neste campo e apreender o contexto do qual emergem tais condições. Desse modo, serão revisitados os elementos teóricos que fundamentaram essa discussão: inteligência, superdotação, dupla excepcionalidade e *underachievement*.

## Começando pelo fim: desdobramentos empíricos

O conjunto de achados das pesquisas realizadas por Ourofino e Fleith (2005) e Tentes e Fleith (2014a, 2014b) acerca de subpopulações especiais na área de superdotação, com enfoque nas condições de dupla excepcionalidade e de *underachievement* são apresentados nas Tabelas 1 e 2. Essas pesquisas foram conduzidas em um programa brasileiro de atendimento ao estudante superdotado. Pelo impacto de suas evidências, tais estudos alertam quanto à necessidade de atenção e encorajamento que os superdotados requerem para além das necessidades especiais características das altas habilidades/superdotação e das exigências advindas do contexto sócio-histórico. O primeiro, sobre a dupla excepcionalidade, comparou estudantes superdotados (SD), hiperativos (TDA/H) e superdotados/hiperativos (SD/TDA/H) em relação à inteligência, autocon-

ceito, criatividade, déficit de atenção, hiperatividade/impulsividade, comportamento antissocial e dificuldades de aprendizagem. O segundo estudo, acerca da condição *underachievement*, comparou dois grupos de estudantes, superdotados e superdotados *underachievers*, de um atendimento educacional especializado para alunos com altas habilidades/superdotação, em relação às suas habilidades, preferências, interesses, aspectos motivacionais, características pessoais, relações interpessoais e acadêmicas e estilos de aprendizagem (ver resultados na Tabela 1 e 2).

Nessa perspectiva, é importante compreender:

1. O que é a dupla excepcionalidade?
2. O que é a condição *underachievement*?
3. O que cada um desses conceitos representa em termos de definição e de concepção na ótica do fenômeno da superdotação?
4. Quem são os superdotados com dupla excepcionalidade e os superdotados *underachievers*?

**Tabela 1.** Evidências empíricas sobre dupla excepcionalidade na área de altas habilidades.

<b>Resultados</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Existe prevalência de dupla excepcionalidade SD/TDAH entre alunos superdotados e alunos com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade atendidos no programa pesquisado.</li> <li>• A variável inteligência parece ter influência sobre o Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade, ou seja, quando a inteligência é alta, ela se manifesta independentemente das características do transtorno.</li> <li>• Os resultados mostram que os superdotados apresentam uma percepção mais positiva de si mesmos, quando comparados aos demais grupos.</li> <li>• Foram observadas diferenças entre os três grupos em relação à criatividade somente no fator originalidade verbal em favor do aluno superdotado.</li> <li>• Os alunos hiperativos apresentaram escores superiores em relação aos demais nos fatores desatenção e hiperatividade/impulsividade.</li> <li>• O aluno hiperativo é percebido como mais agressivo e mais rejeitado que os alunos dos demais grupos.</li> <li>• Alunos TDAH apresentaram escores superiores em relação às dificuldades de aprendizagem quando comparados aos alunos superdotados.</li> <li>• O aluno duplamente excepcional que exhibe superdotação e Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade apresenta tendência a desenvolver a condição <i>underachievement</i>.</li> <li>• As confusões entre as características comportamentais de alunos superdotados e os sintomas descritos para o TDAH conduzem os especialistas para avaliações equivocadas e prescrição indevida de metilfenidato (Ritalina) para alunos superdotados.</li> <li>• Superdotados com TDAH tendem a não associar gratificações intrínsecas ao término de seus trabalhos, portanto, é necessário incluir nas estratégias de intervenção para esses alunos, um conjunto de estímulos e motivadores externos.</li> </ul>

SD = Superdotado; TDAH = Transtorno de Déficit de Atenção; SD/TDAH = Superdotado Hiperativo.

Fonte: Ourofino e Fleith (2005).

**Tabela 2.** Evidências empíricas sobre *underachievement* na área de altas habilidades.

Resultados
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Existe prevalência de superdotados <i>underachievers</i> entre alunos superdotados na razão de 2:1.</li> <li>• Alunos superdotados <i>underachievers</i> são invisíveis ao sistema de ensino, não constam em indicadores e dados oficiais, e apresentam grandes vulnerabilidades pessoais e sociais que, de algum modo, tornam-nos excluídos dos processos educacionais.</li> <li>• Os sinais da condição <i>underachievement</i> aparecem nos primeiros anos escolares e os efeitos negativos são cumulativos no transcorrer de todo o desenvolvimento.</li> <li>• A alta inteligência é fator de proteção em longo prazo para os efeitos negativos causados pela condição <i>underachievement</i>.</li> <li>• Existem diferenças significativas entre superdotados e <i>underachievers</i> em relação à inteligência, e os escores mais altos são mantidos pelos alunos superdotados.</li> <li>• Superdotados <i>underachievers</i> têm propensão a apresentar baixa <i>performance</i> em testes padronizados quando comparados aos demais superdotados.</li> <li>• O cenário da sala de recursos é um espaço privilegiado para a manifestação e desenvolvimento das habilidades dos alunos superdotados. Participar dos trabalhos dessa sala tem grande importância social e gera impactos positivos na trajetória de vida desses indivíduos, inclusive na dos <i>underachievers</i>.</li> <li>• A situação desprivilegiada das alunas superdotadas <i>underachievers</i> evidencia os efeitos negativos da marginalização por condições desfavorecidas sobrepostas. Ser mulher, superdotada e <i>underachiever</i> pode indicar vulnerabilidade emocional e riscos ao desenvolvimento social da aluna superdotada.</li> <li>• O efeito da condição <i>underachievement</i> traz prejuízos acadêmicos ao superdotado, a ponto de levá-lo à reprovação ou até mesmo à evasão escolar.</li> <li>• O sentimento de pertença fomentado pela inclusão escolar por meio do atendimento educacional especializado em si é um fator de proteção às fragilidades e riscos sociais e afetivos que acometem os superdotados e pode vir a se configurar como fator de resiliência para esse grupo.</li> </ul>

Fonte: Tentes e Fleith (2014a, 2014b).

## Concepção de inteligência e de superdotação

O mundo contemporâneo tem estabelecido um ideal de ser humano qualificado por suas habilidades, conquistas e expressões do saber. Em cada cultura, tempo e contexto surge o imperativo de validar os indivíduos que demonstram desenvolvimento eminente. Suas capacidades são traduzidas em comportamentos incomuns, de ação intelectual poderosa, gerando ondas de criatividade científica, matemática, tecnológica, artística e cultural. A magnitude desses comportamentos, por muito tempo, foi compreendida apenas sob o prisma da inteligência.

Estudos pioneiros marcaram a história do conhecimento sobre a inteligência, e mais tarde sobre a superdotação, alicerçando a construção do arcabouço científico dessa área. A publicação dos resultados da pesquisa realizada por Galton, em 1869, intitulada *Hereditary Genius*, deu início a uma série de pesquisas quantitativas sobre o tema. Seus estudos, influenciados pelo determinismo característico da época,

levantavam questões relacionadas à análise da inteligência humana como passível de mensuração e buscavam evidências científicas de que a genialidade seria hereditariamente determinada, desconsiderando o contexto ambiental no qual os indivíduos se desenvolviam. De modo semelhante, Cattell, seguidor de Galton, realizou uma análise fundamentada na experimentação e mensuração, uma visão quantitativa da inteligência numa perspectiva também biológico-hereditária. Há amplo reconhecimento de que essas pesquisas são precursoras da inteligência como construto mensurável e representaram uma peça importante nos estudos da área de superdotação (Alencar & Fleith, 2001; Almeida, Fleith & Oliveira, 2013; Gould, 1991; Sternberg & O'Hara, 1999).

Entre as concepções de superdotação de marcada influência no pensamento popular e nas representações sociais de alta inteligência, destaca-se aquela associada ao quociente de inteligência (QI), formulada a partir dos estudos iniciais de Alfred Binet datados de 1905 (Fleith, 2009; Sternberg & O'Hara, 1999). Com base nessa concepção, é considerado superdotado o indivíduo que apresenta um desempenho intelectual superior ou um alto resultado em testes de inteligência. Embora as limitações desses instrumentos sejam contundentes, o avanço de pesquisas com suporte psicométrico possibilitou a compreensão de componentes da inteligência que figuram na superdotação, tais como raciocínio lógico, raciocínio mecânico, raciocínio espacial, memória, percepção, e pensamento abstrato.

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

O estudo longitudinal realizado por Terman, a partir de 1926, representa um marco nas pesquisas sobre inteligência. Entre outras questões, esse estudo examinou aquilo que os estatísticos chamam de *variação intragrupal do QI*, uma inovação metodológica para aquele momento. Os reflexos dessa investigação nas concepções de superdotação foram importantes, por evidenciarem diferenças significativas entre crianças consideradas muito inteligentes e as crianças consideradas normais, não somente em relação à inteligência geral, mas também quanto aos aspectos social, acadêmico e moral (Alencar & Fleith, 2001; Almeida, Fleith & Oliveira, 2013). Outro dado relevante foi o de que indivíduos com alto potencial diferiam entre si de várias maneiras e constituíam um grupo heterogêneo. A pesquisa verificou também que o quociente intelectual continuava a aumentar na idade madura e que a influência familiar e características de personalidade relacionavam-se aos comportamentos inteligentes. Em 1937, quando realizou a última revisão da Escala Stanford-Binet, Terman se retratou quanto ao determinismo presente em suas conclusões e justificou as diferenças entre grupos, reformuladas, então, do ponto de vista dos fatores ambientais (Gould, 1991).

Quanto à evolução das concepções de superdotação fundamentadas nos estudos de inteligência, destacam-se as contribuições emanadas dos estudos conduzidos por Spearman, em 1927. Para ele, inteligência geral ou fator g envolve a capacidade de compreender novas situações, lembrar informações relevantes, julgar, e acumular informações especializadas, bem como disposições motivacionais (Angelini *et al.*, 1999). Um dos primeiros a assinalar que a inteligência poderia consistir em faculdades independentes e correspondentes a diferentes domínios cognitivos foi Thurstone em seus estudos datados de 1938. Crítico dos trabalhos de Spearman sobre o fator g, este estudioso denominou tais faculdades como vetores da mente – habilidade verbal, numérica, espacial, memória mecânica, raciocínio indutivo e dedutivo –, julgando serem estes suscetíveis de serem associados a causas definidas (Gould, 1991). Também Guilford, na década de 1950, propôs uma abordagem multidimensional da inteligência. Esse pesquisador apresentou um modelo denominado de Estruturas do Intelecto que inclui três dimensões: operações, conteúdo e produto. Guilford foi pioneiro em chamar a atenção para a relação entre inteligência e criatividade, ao incluir a operação de pensamento divergente como uma dimensão da inteligência (Ourofino, 2005; Sternberg & O’Hara, 1999).

Nas últimas décadas, diferentes concepções de superdotação foram propostas, e aquelas vinculadas unicamente ao construto inteligência têm sido contestadas. A superdotação como sinônimo de alto QI se mostra ultrapassada diante das concepções atuais, que destacam a importância do ambiente, do autoconceito, da motivação, da criatividade, das habilidades artísticas e da liderança. Recentemente, salientam-se as

concepções que compreendem a inteligência em uma perspectiva mais ampla e que consideram a superdotação como um processo multifacetado, distanciando do tradicional conceito baseado apenas nas medições psicométricas (Fleith, 2009; Renzulli, 1986). Destacam-se nesta direção, para efeito das argumentações do presente capítulo, os trabalhos conduzidos por Sternberg (1991) e Renzulli (1986, 2002).

De acordo com o pensamento de Sternberg (1991), o comportamento extraordinariamente inteligente ou superdotado não é passível de mensuração e os testes de QI são insuficientes para avaliar o tipo de inteligência exigida para o sucesso na vida e no contexto de realidade. Para ele, a expressão da inteligência se dá de maneira diferenciada em cada indivíduo, podendo ser analítica, criativa ou prática. Assim, a inteligência é considerada uma habilidade de resolução de novos problemas e pode ser associada ao mundo interno do indivíduo (cognição) e externo (adaptação), bem como à sua experiência, mediadora entre esses dois mundos. Sternberg, defensor incondicional da inteligência aplicada às soluções no mundo real, considera que a superdotação possui natureza plural e dinâmica, manifestando-se de várias formas no pensar humano e envolvendo novas aprendizagens em um processo de desenvolvimento contínuo. Para ele, a limitação psicométrica em alcançar as características superiores dos indivíduos deve ser evitada, sob pena de não se reconhecerem pessoas altamente capazes cujo perfil não responda adequadamente a testes desta natureza (Henshon, 2008). Nesta mesma direção, Sternberg e Zhang (2005) concebem a superdotação como dimensões de potencial superior, expressas pelo indivíduo de variadas formas e na perspectiva da excelência, da raridade, da produtividade e do valor social de suas produções, quando comparado a seus pares.

Renzulli (1986) considera que o comportamento de superdotação é resultado da interação de três fatores: *habilidade geral acima da média, envolvimento com a tarefa e altos níveis de criatividade*. Ele explica o fenômeno como resultante da interação entre esses três conjuntos de traços, a qual denominou de *Modelo dos Três Anéis*. A interação entre os elementos desses três anéis ou três conjuntos de traços é que dá significado, valor e reconhecimento às habilidades envolvidas na superdotação.

Dois tipos de superdotação – a acadêmica e a criativo/produzida – são propostas por Renzulli (2002). A superdotação acadêmica relaciona-se ao alto rendimento acadêmico e à facilidade de aprendizagem. Já a superdotação criativo/produzida descreve os aspectos da atividade humana relacionados ao desenvolvimento de um material ou produto original.

Renzulli (2002) sugere que a superdotação seja compreendida de modo dinâmico, podendo ser desenvolvida em algumas pessoas, em certo tempo e sob certas circunstâncias. Atento às questões relativas ao desenvolvimento humano, o autor enfatiza os diversos contextos nos quais o indivíduo está inserido. Assim, idealizou

graficamente os fatores do Modelo dos Três Anéis apoiados em uma malha representativa dos elementos sociais, designada de *Houndstooth*. Esse pano de fundo cria um panorama com o propósito de destacar a força exercida pelo ambiente sobre o desenvolvimento do comportamento de superdotação. Além disso, destaca a interação entre a personalidade do indivíduo e o ambiente, favorecendo a promoção das habilidades gerais e o envolvimento com a tarefa e criatividade. Esse processo foi denominado de Intervenção Operação *Houndstooth* (*Houndstooth Operation Intervention*). As contribuições desse pesquisador são fundamentais para a compreensão de muitos fenômenos que se verificam, sobretudo no contexto educacional, em especial o desperdício de talentos, a falta de equidade no desenvolvimento de potencialidades, a incompatibilidade de desempenhos e a exclusão de minorias.

As concepções teórico-empíricas de superdotação mostram visões diferenciadas sobre o fenômeno e que acentuam, ainda mais, a complexidade desse objeto de estudo, imprimindo a necessidade de compreensão epistemológica. No entanto, existem algumas concordâncias entre estudiosos como, por exemplo, a ideia de que a superdotação está relacionada a um somatório de traços de um indivíduo e também ao fato de que a superdotação não está associada somente às habilidades cognitivas (Alencar & Fleith, 2001; Renzulli, 2002; Winner, 1998). A Política Nacional da Educação Especial, no que tange às altas habilidades/superdotação, define o superdotado como aquele que demonstra

potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e a realização de tarefas em áreas de seu interesse (Ministério da Educação, 2008, p. 15).

Pensando a superdotação a partir desse paradigma, é possível lidar com a realidade paradoxal de alguns superdotados, enxergar o seu potencial e, ao mesmo tempo, reconhecer suas limitações, ou seja, é possível sensibilizar-se com tal situação e admitir as condições que serão aqui exploradas.

## Definição e concepção de dupla excepcionalidade

O termo ‘dupla excepcionalidade’ segue a tradução direta do inglês *double exceptionality*, e se aproxima da tradição terminológica que utiliza a nomenclatura ‘excepcional’, para descrever o indivíduo que exhibe comportamento superior e diferenciado em uma área (Ourofino & Fleith, 2011). Dupla excepcionalidade em superdotação refere-se a processos diferenciados de desenvolvimento incompatíveis com

características de altas habilidades, e expressos por coexistência do fenômeno da superdotação ou outra condição emocional ou comportamental que interfira no desempenho e na *performance* do indivíduo superdotado (Ourofino, 2005). Esse fenômeno entre superdotados gera um paradoxo que se forma a partir da combinação de alta inteligência, múltiplas potencialidades e possíveis desordens comportamentais e emocionais. Essa contradição promove uma série de dissonâncias cognitivas em relação aos indivíduos superdotados, pois historicamente eles são concebidos e idealizados sem qualquer dificuldade e, assim, outras necessidades apresentadas são invalidadas.

A noção equivocada de que superdotados são pouco suscetíveis a problemas tem sido uma das preocupações de estudiosos como Webb *et al.* (2005). Os autores se reportaram aos trabalhos da primeira metade do século XX, desenvolvidos por Terman e Hollingworth, que já assinalavam as vulnerabilidades e prejuízos presentes no desenvolvimento dos superdotados, geralmente associados a dificuldades emocionais, comportamentais e de ajustamento social. Do mesmo modo, Renzulli, Reid e Gubbins (1992) foram enfáticos ao afirmarem que a área de educação do superdotado deveria dar prioridade aos estudos sobre dificuldades exibidas por superdotados e o consequente desenvolvimento acadêmico insatisfatório. Esses autores identificaram os seguintes tipos de subpopulações especiais dentro da superdotação: indivíduos com baixa realização acadêmica; com dificuldades de ajustamento social; com dificuldades de aprendizagem; com comportamento disruptivo; mulheres superdotadas; e indivíduos com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade.

A literatura mostra que muitos profissionais da área médica e psicológica não estão familiarizados com as características emocionais e sociais dos superdotados, o que leva à elaboração de diagnósticos imprecisos. Em geral, a confusão diagnóstica ocorre porque o comportamento inadequado é atribuído a uma condição patológica, ao invés de comportamentos típicos dos indivíduos superdotados. Com relação ao TDAH, por exemplo, muitos autores afirmam que os superdotados têm sido incorretamente identificados com TDAH devido aos critérios adotados serem fundamentados nas ciências médica e pedagógica, sem se considerar o conhecimento do campo da superdotação (Baum, Olenchack & Owen, 1998; Webb *et al.*, 2005).

A avaliação de indivíduos que apresentam dupla excepcionalidade não possui um modelo ou critério definido. Os estudos revistos apresentam técnicas combinadas que atendem ora à superdotação, ora aos critérios da patologia ou da condição de comorbidade. Estudos com abordagens diferenciadas têm sido conduzidos com o objetivo de esclarecer esse fenômeno em indivíduos altamente capazes (Cramond, 1995; Montgomery, 2003; Neihart, 2002, 2003). No Brasil, além dos estudos realizados por Ourofino e Fleith (2005), Tentes (2011) e Tentes e Fleith (2014a, 2014b), também Hosda e Negrini (2011) averiguaram a dupla excepcionalidade em superdotados

hiperativos; Delou (2013) e Guimarães e Alencar (2013), por sua vez, investigaram a dupla excepcionalidade em superdotados com Síndrome de Asperger. Muito embora essa condição desperte curiosidade e interesse, os estudos e as publicações sobre este tema ainda são incipientes.

Na perspectiva de uma avaliação inclusiva, o enfoque de identificação do superdotado, baseado no Modelo dos Três Anéis de Renzulli (1986), torna possível o acesso de populações superdotadas especiais aos programas para superdotados, pois uma das características desse modelo, operacionalizado pelo Grupo de Talentos, é que ele não predetermina quais são os alunos superdotados. As atividades desenvolvidas em programas fundamentados nesse modelo podem auxiliar na diferenciação das características gerais dos estudantes apontando possível dupla excepcionalidade, uma vez que o atendimento é individualizado e permite a observação do comportamento da criança. Essa proposta, combinada com outras avaliações, propicia a identificação da dupla excepcionalidade entre superdotados (Ourofino, 2005, 2007). Entendendo que a dupla excepcionalidade prediz o insucesso escolar, o *National Register for Gifted and Talented* (2006) desenvolveu um documento norteador destacando estratégias importantes que ajudam a prevenir e a combater os prejuízos causados pela condição *underachievement*. As questões fundamentais relacionadas a esse tema serão retomadas na seção seguinte.

## Definição e concepção de *underachievement*

A baixa *performance* acadêmica em indivíduos superdotados refere-se a uma condição concomitante a de superdotação, que interfere no desenvolvimento do indivíduo, em consequência da discrepância entre o potencial previamente revelado e a *performance* atual exibida. A condição antagonista e complexa vivenciada pelo superdotado o coloca em situação de risco, de vulnerabilidade social e emocional, acentuando ainda mais as diferenças entre a capacidade ou potencial e a realização ou *performance*. A condição *underachievement*, ou baixa *performance*, de indivíduos superdotados gera perplexidade, pois as expectativas em torno do desempenho elevado e da alta *performance* em relação às habilidades do superdotado não se confirmam na vida escolar e social. A falta de habilidade de alguns superdotados em demonstrar um desempenho compatível com suas altas potencialidades acaba por frustrar pais, professores e o próprio indivíduo. Esses aspectos devem ser considerados, pois é reconhecido que uma inabilidade associada à superdotação pode levar à infelicidade e ao isolamento social (Winner, 2000).

Acepções diferenciadas configuram-se no universo dessa condição. Para Rimm (2003), *underachievement* é uma questão de saúde pública e deve ser encarada como

uma epidemia que acomete os indivíduos superdotados, imobilizando suas habilidades e competências superiores. Reis e McCoach (2000) enfatizam *underachievement* como um problema sério para o desenvolvimento do superdotado e, conseqüentemente, para as nações que terão seus talentos desprezados. Tentes (2011) declara que estes estudantes são os verdadeiros excluídos do processo educacional, primeiro, por não terem suas necessidades atendidas, segundo, por terem seus talentos ignorados e, depois, pelas fragilidades que se acumulam durante os anos escolares. Os estudos mais atuais da área acompanham essas posições (Adelson, 2007; Clark, Lee, Goodmam, & Yacco, 2008; Doeschot & Hoogeveen, 2010; Hannah & Shore, 2008; Phillipson, 2007; Preckel, 2006; Swanson, 2006; Villatte & De Leonardis, 2010).

O estado da arte denuncia uma situação delicada para os indivíduos *underachievers* e, conseqüentemente, para a sociedade de modo geral. Solorzano e Seeley (*apud* Rimm, 2003) encontraram resultados insatisfatórios alcançados por estudantes superdotados em relação à *performance* acadêmica, estimando que 25 a 30% dos alunos de ensino médio que abandonam a escola são superdotados. Do mesmo modo, os resultados apontados no relatório *Uma Nação em Risco: o Imperativo da Reforma Educativa*, divulgado em 1983 pela Comissão Nacional de Excelência em Educação dos Estados Unidos (*National Commission on Excellence in Education*, 1983), já haviam identificado alguns indicadores de baixo desempenho nas escolas norte-americanas, dentre eles a constatação de que 50% dos alunos superdotados identificados no ensino fundamental e médio não atingiam níveis ótimos de desempenho acadêmico. Mais graves ainda são os dados discutidos por Heacox (1991). Esses dados sugerem que existia nos Estados Unidos cerca de dois milhões de estudantes superdotados e que a prevalência de *underachievers* poderia chegar a 50% dos alunos identificados no contexto educacional. A mesma estimativa foi atualizada nos resultados divulgados pelo *Davidson Institute for Talent Development* (2009). Infelizmente, a epidemia à qual se refere Rimm (2003) é real e globalizada como certificado por estudos realizados em países dos vários continentes (Baslanti & McCoach, 2006; Doeschot & Hoogeveen, 2010; Dvorakova, 2008; Holesovska, 2010; Montgomery, 2010; Olivarez, 2004; Phillipson, 2007; Schober, 2004; Sparfeldt, 2006; Villatte & De Leonardis, 2010).

No Brasil, a questão das subpopulações de superdotados não está em pauta. Conforme discutido, os estudos são embrionários. Os problemas relacionados ao baixo desempenho e ao fracasso escolar são abordados de modo geral (Ireland, 2007; Pinheiro-Cavalcanti, 2009; Libório, 2009) e a quantidade de estudantes superdotados referenciados no Censo Escolar denuncia a falta de atenção e cuidados para essa área; ou seja, existem no país 53.791.142 estudantes matriculados na educação básica, sendo que, deste total, 398.155 são alunos da educação especial; 5.186 alunos são considerados superdotados e, entre estes; apenas 465 estão matriculados na capital

federal (Ministério da Educação, 2010). Esse dado requer uma reflexão quanto aos processos de identificação do aluno superdotado e reforça a posição de Tentes (2011) em relação à exclusão escolar do superdotado. Ourofino e Fleith (2011) destacam que, mesmo se identificado como superdotado, se o estudante apresentar uma produtividade aquém de seu potencial, ou discrepância entre capacidade, habilidade e o desempenho acadêmico real, ele acaba, de alguma forma, excluído do processo educacional.

## Caracterização e identificação de superdotados *underachievers*

Segundo Reis e McCoach (2000), existem 16 categorias de análise sobre baixa realização que possibilitam uma definição de indivíduo superdotado *underachiever*. Em resumo, para um estudante ser identificado como *underachiever*, quatro dimensões na avaliação devem ser consideradas: exibir alto potencial cognitivo em testes padronizados; demonstrar baixa *performance* acadêmica, ou seja, desempenho incompatível com o potencial revelado; apresentar rendimento acadêmico inferior ou ter enfrentado obstáculos no transcurso de seu desenvolvimento escolar; e ser descrito por seus professores e mentores como superdotado com baixo desempenho ou baixa *performance* acadêmica, conforme revisado por Ourofino e Fleith (2011).

Já Montgomery (2004, 2009) insere o aspecto temporal na identificação e atribui a condição *underachievement* aos casos que, comprovadamente, demonstrarem discrepâncias reais entre o potencial estimado e a produtividade atual, descartando a utilização do termo *underachiever* para as dificuldades comportamentais, hiperatividade, atenção reduzida e falta de perseverança para completar tarefas. Essa autora sumarizou os tipos de *underachievers*, alertando que esses indivíduos certamente não exibirão todas essas características simultaneamente, mas tenderão a revelar pelo menos uma delas em caráter persistente, mascarando o real potencial. São eles:

- a) Invisível ou mascarado;
- b) Hiperativo e desatento;
- c) ‘Palhaço’ da sala de aula;
- d) Sonhadores e imaginativos;
- e) Ansioso não conformista;
- f) Disruptivo;
- g) Infrequente;
- h) Duplamente excepcional.

Rimm (2003) concebe os estudantes superdotados em duas perspectivas, os que são produtivos, adaptados e que demonstram satisfação com sua condição de superdotado, e os *underachievers* que, por outro lado, demonstram baixa autoestima, grande insatisfação consigo próprio e com o ambiente no qual estão inseridos. Ou seja, o grupo de *underachievers* exibe características diversificadas associadas tanto a um estado psicológico de conformação quanto de não conformação diante da baixa *performance* acadêmica (Ourofino & Fleith, 2011).

Betts e Neihart (2004), a partir de constatações empíricas e das múltiplas características relatadas na literatura da área, descrevem o perfil heterogêneo dos indivíduos superdotados. Esses autores apresentam dois grandes grupos de perfis associados ao contexto escolar. O primeiro agrega os indivíduos superdotados que exibem realização acadêmica compatível com alto potencial característico de sua condição; esses apresentam um perfil bem-sucedido e geralmente são aprendizes autônomos. O segundo reúne os superdotados que encontram obstáculos no transcurso de seu desenvolvimento e são representados por estudantes com pensamento divergente ao sistema escolar, com potencial oculto ou encoberto, por vezes desistentes ou evadidos e os duplamente excepcionais.

Como características positivas de estudantes *underachievers* são relatadas a capacidade de inventar e criar com originalidade quando motivados, perseverança em tópicos de interesse, rapidez para aprender conceitos novos, facilidade para resolver problemas e desafios, questionamentos aprofundados sobre vários assuntos. Essas características são similares às dos superdotados de modo geral. No entanto, os *underachievers* demonstram dificuldade para manter qualitativamente essas características e utilizá-las de forma eficaz em favor de sua produtividade, autorrealização e de seu sucesso acadêmico. Como indicadores de baixa *performance* acadêmica destacam-se o tédio, os conflitos constantes com pares e professores, a baixa autoestima, a incapacidade para generalizar e aplicar seus conhecimentos e o baixo rendimento escolar (Baslanti & McCoach, 2006; Baum, Olenchack & Owen, 1998; McCoach & Siegle, 2003; Montgomery, 2004, 2009; Neihart, 2002, 2003; Reis & McCoach, 2002; Renzulli, Reid & Gubbins, 1992; Rimm, 2003).

A trajetória de insucesso acadêmico de estudantes superdotados, segundo Coil *et al.* (2008), é marcada por lacunas entre a capacidade e o desempenho alcançado nas atividades exigidas pela escola. Esses autores verificaram, por meio de estudos de casos múltiplos, que os sinais da condição *underachievement* aparecem nos primeiros anos escolares e os efeitos negativos são cumulativos em todo o processo de desenvolvimento. Para esses autores, as causas mais frequentes da baixa *performance* acadêmica são: a baixa autoestima; pressão por parte dos pais, mentores e pares; dificuldades para estabelecer objetivos de longo prazo; e enfado com os trabalhos desenvolvidos em sala de aula vinculados a um currículo tradicional.

## Considerações finais

Novas competências comunicacionais, novos modos de construção do saber, compreensão dos diversos conhecimentos sobre o mundo contemporâneo e sensibilização quanto à diversidade humana mundializada são exigidos do indivíduo do século XXI. As crianças, de modo geral, chegam às escolas com conhecimentos e aptidões desenvolvidos fora desse contexto e à sua revelia. Tais conhecimentos são ignorados por pais e professores. Essa realidade é ainda mais presente na vida de crianças e jovens superdotados e, particularmente, na vida de superdotados duplamente excepcionais e *underachievers* que, além de ignorados quanto às suas experiências, têm seus saberes negados. Na medida em que experimentam o insucesso escolar, esses *underachievers* vão se tornando invisíveis ao sistema educacional e as expectativas das famílias em torno de seu sucesso vão declinando. Os estudos sobre fracasso escolar realizados no Brasil denunciam uma situação extremamente severa de uma massa de marginalizados do processo educacional; certamente entre esses excluídos estão muitos estudantes *underachievers* (Ireland, 2007; Pinheiro-Cavalcanti, 2009; Libório, 2009).

Em um tempo não tão remoto, a inteligência foi colocada como foco na diferenciação e discriminação de indivíduos, principalmente àqueles pertencentes às minorias econômicas, étnicas e sociais, a fim de segregá-los e atender a um viés demarcador de posições e *status* fundamentados em uma aceção de indivíduos mais capazes em detrimento dos menos capazes. Se a tônica de Termam quanto à hierarquização intelectual suplantou a proposta original de Binet (Gould, 1991), perdurou por tanto tempo e ainda está presente nas representações sociais de inteligência e superdotação: o que tem sido feito pela comunidade científica, pelos gestores da educação, pelo poder público, pelas famílias e por cada um de nós, para romper com este paradigma perverso e aniquilador de talentos?

Para sermos politicamente corretos e seguirmos as tendências de discurso inclusivo e de equidade não estaríamos abandonando o construto inteligência para eleger outro, que de modo também enviesado, exercerá a força em um processo discriminatório de indivíduos superdotados? Há que se ter muita clareza em relação à tradução das teorias às práticas. A área de superdotação, pela fragilidade epistemológica, pelas dificuldades terminológicas e limitações metodológicas, torna-se um terreno fértil aos equívocos de diagnóstico, identificação e encaminhamentos. Investir tempo, esforço e recursos nessa discussão é fundamental no contexto da dupla excepcionalidade e *underachievement*, pois esses indivíduos representam os mais prejudicados por essa atmosfera de indefinições e contradições, ao lado das mulheres superdotadas, que também sofrem, de modo contundente, os efeitos dos mitos e paradigmas discriminatórios.

Há que se pensar então em novos modos de ser superdotado, em novas maneiras da ciência se aproximar do fenômeno da superdotação na sua complexidade, e em novos caminhos geracionais imbricados com esse construto. Um primeiro passo, embora ainda tímido, seria a organização de algumas estratégias que podem ser implementadas na educação de superdotados duplamente excepcionais e *underachievers*:

- a) Avaliar previamente os aspectos do desenvolvimento e das habilidades do estudante para harmonizar diferentes estilos de aprendizagem;
- b) Possibilitar a personalização da aprendizagem, integrando práticas pedagógicas e de gestão no manejo das dificuldades apresentadas pelo aluno;
- c) Flexibilizar a organização curricular, permitindo a diferenciação de conteúdos quando necessário;
- d) Utilizar preferencialmente a avaliação formativa na verificação da aprendizagem e do desempenho acadêmico;
- e) Criar oportunidades reais de desenvolvimento sob os mais variados prismas;
- f) Primar pelas qualidades que qualifiquem a humanização e a consciência pessoal e cidadã;
- g) Sistematizar o acompanhamento e o monitoramento dos efeitos de cada estratégia adotada.

No que pesem todas as contribuições e investimentos na área de superdotação, e todos os avanços já conquistados, ainda há muito que se realizar. Quando se pensa o mundo em perspectiva e a atuação das novas gerações, não há como não pensar naqueles que farão a diferença para uma sociedade mais humanizada, ética e justa. E será justa, na medida em que incluir a todos indistintamente.

## Referências

- Adelson, J. L. (2007). A perfect case study: Perfectionism in academically talented fourth graders. *Gifted Child Today*, 30: 14-20.
- Alencar, E. M. L. S. & Fleith, D. S. (2001). *Superdotados: Determinantes, educação e ajustamento*. São Paulo: EPU.
- Almeida, L. S., Fleith, D. S. & Oliveira, E. P. (2013). *Sobredotação: Respostas educativas*. Porto: ADIPSIEDUC.
- Angelini, A. L., Alves, I. C. B., Custódio, E. M., Duarte, W. F. & Duarte, J. L. M. (1999). *Manual matrizes progressivas coloridas de Raven. Escala especial*. São Paulo: Centro Editor de Testes e Pesquisas em Psicologia.
- Baslanti, U. & McCoach, D. B. (2006). Factors related to the underachievement of university students in Turkey. *Roeper Review*, 28: 210-215.

- Baum, S. M., Olenchack, F. R. & Owen, S. V. (1998). Gifted students with attention deficits: Fact and/or fiction? Or can we see the forest for the trees? *Gifted Child Quarterly*, 42: 96-104.
- Betts, G. T. & Neihart, M. (2004). Profiles of the gifted and talented. In S. Reis (Ed. Série), *Essential readings in gifted education. Definitions and conceptions of giftedness* (Vol. 1, pp. 97-106). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Clark, M. A., Lee, S. M., Goodmam, W. & Yacco, S. (2008). Examining male underachievement in public education: Action research at a district level. *NASSP Bulletin*, 92: 111-132.
- Coil, C., Rhoads, J., Smith, J. & Merritt, D. (2008). *Successful teaching in the differentiated*. Disponível em: <<http://www.piecesoflearning.com>>. Acesso em: 29 jan. 2016.
- Cramond, B. (1995). *The coincidence of attention deficit hyperactivity disorder and creativity*. Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented.
- Davidson Institute for Talent Development (2009). *Federal policies*. Disponível em: <<http://www.davidsoninstitute.org/statepolicydetails>>. Acesso em: 29 jan. 2016.
- Delou, C. M. C. (2013). Transtorno de Asperger com altas habilidades/superdotação: A dupla excepcionalidade no ensino superior. In D. S. Fleith & E. M. L. S. Alencar (Eds.). *Superdotados: Trajetórias de desenvolvimento e realizações* (pp. 95-107). Curitiba: Juruá.
- Doeschot, B. I. T. & Hoogeveen, L. (2010). *Predicting factors for underachieving intelligent students in Dutch secondary school*. Paper presented at the 12th International Conference of European Council for High Ability, Paris, France.
- Dvorakova, J. (2008). Personality, traits and interests of intellectually gifted students with underachievement. *Ceskoslovenska Psychologie*, 50: 522-532.
- Fleith, D. S. (2009). A contribuição do psicólogo escolar para o desenvolvimento das altas habilidades. In C. M. Marinho-Araújo (Ed.). *Psicologia escolar: Novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 245-264). Campinas: Alínea.
- Gould, S. J. (1991). *A falsa medida do homem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Guimarães, T. G. & Alencar, E. M. L. S. (2013). Estudo de caso de um aluno com características de superdotação e transtorno de Asperger. In D. S. Fleith & E. M. L. S. Alencar (Eds.). *Superdotados: Trajetórias de desenvolvimento e realizações* (pp. 109-120). Curitiba: Juruá.
- Hannah, C. L. & Shore, B. M. (2008). Twice-exceptional students' use of metacognitive skills on a comprehension monitoring task. *Gifted Child Quarterly*, 52: 3-18.
- Heacox, D. (1991). *Up from underachievement*. Minneapolis, MN: Free Spirit.
- Henshon, S. E. (2008). Adventurous navigator of the dimensions of high ability: An interview with Robert J. Sternberg. *Roepers Review*, 30: 75-80.
- Holesovska, P. (2010). *Academic coping by intellectually gifted child*. Paper presented at the 12th International Conference of European Council for High Ability, Paris, France.
- Hosda, C. B. K. & Negrini, T. (2011). *Concepções e individualidade de um sujeito com características altas habilidades/superdotação associadas ao Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade*. Trabalho apresentado no X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, Curitiba.
- Ireland, V. E. (Ed.). (2007). *Repensando a escola: Um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever*. Brasília: UNESCO/MEC/INEP.
- Libório, A. C. O. (2009). *As interações professor-aluno e o clima para a criatividade em sala de aula: Possíveis relações* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.

McCoach, D. B. & Siegle, D. (2003). Factors that differentiate underachieving gifted students from high-achieving gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 47: 144-154.

Ministério da Educação (2008). *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP.

Ministério da Educação (2010). *Dados do Censo Escolar 2009*. Brasília: MEC/INEP. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 29 jan. 2016.

Montgomery, D. (2003). *Gifted and talented children with special educational needs: Double exceptionality*. London: David Fulton Publishers.

Montgomery, D. (2004). Double exceptionality: Gifted children with SEN and what ordinary schools can do. *Gifted and Talented International*, 19: 29-35.

Montgomery, D. (2009). *Able, gifted and talented underachievers*. London: Wiley-Blackwell.

Montgomery, D. (2010). *Gifted underachievers: Finding the rising tide that lifts all ships*. Paper presented at the 12th International Conference of European Council for High Ability, Paris, France.

National Commission on Excellence in Education (1983). *A nation at risk: The imperative for educational reform*. U.S. Department of Education, Secretary of Education. Washington, DC: Government Printing Office. Disponível em: <<http://www2.ed.gov/pubs/NatAtRisk/index.html>>. Acesso em: 29 jan. 2016.

National Register for Gifted and Talented (2006). *Gifted and talented education guidance on preventing underachievement: A focus on dual or multiple exceptionality*. Disponível em: <[www.standards.dfes.gov.uk](http://www.standards.dfes.gov.uk)>. Acesso em: ??????

Neihart, M. (2002). Gifted children and depression. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson & S. M. Moon (Eds.). *The social and emotional development of gifted children. What do we know?* (pp. 93-101). Washington, DC: Prufrock Press.

Neihart, M. (2003). *Gifted children with AD/HD*. Washington, DC: The National Association for Gifted Children.

Olivarez, S. S. (2004). *Factors that predict underachievement in Hispanic gifted students*. Tese (Doutorado não publicada). University Texas Pan-American. Rio Grande Valley, Texas, Estados Unidos.

Ourofino, V. T. A. T. (2005). *Características cognitivas e afetivas entre alunos superdotados, hiperativos e superdotados/hiperativos: Um estudo comparativo*. Dissertação (Mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.

Ourofino, V. T. T. & Fleith, D. S. (2005). Um estudo comparativo sobre a dupla excepcionalidade: Superdotação/hiperatividade. *Avaliação Psicológica*, 2: 165-182.

Ourofino, V. T. A. T. (2007). Altas habilidades e hiperatividade: A dupla-excepcionalidade. In D. S. Fleith & E. M. S. Alencar (Eds.). *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: Orientação a pais e professores* (pp. 51-66). Porto Alegre: Artmed.

Ourofino, V. T. A. T. & Fleith, D. S. (2011). A condição underachievement em superdotação: Definição e características. *Psicologia Teoria e Prática*, 13: 206-222.

Palmeira-Pereira, V. L. (2008). *A inclusão educacional do aluno superdotado nos contextos regulares de ensino*. Dissertação (Mestrado não publicada). Universidade Católica de Brasília, Brasília.

Phillipson, S. N. (2007). Discovering patterns of achievement in Hong Kong students: An application of the Rasch measurement model. *High Ability Studies, 18*: 173-190.

Pinheiro-Cavalcanti, M. M. (2009). *A relação entre motivação para aprender, percepção do clima de sala de aula para criatividade e desempenho escolar de alunos do 5º ano do ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.

Preckel, F. (2006). Academic underachievement: Relationship with cognitive motivation, achievement motivation, and conscientiousness. *Psychology in the Schools, 43*: 401-411.

Reis, S. M. & McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly, 44*: 152-170.

Reis, S. M. & McCoach, D. B. (2002). Underachievement in gifted students. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson & S. M. Moon (Eds.). *The social and emotional development of gifted children. What do we know?* (pp. 81-91). Washington, DC: Prufrock Press.

Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In J. S. Renzulli & S. M. Reis (Eds.). *The triad reader* (pp. 53-92). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Renzulli, J. S., Reid, B. D. & Gubbins, E. J. (1992). *Setting an agenda: Research priorities for the gifted and talented through the year 2000*. Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented.

Renzulli, J. S. (2002). Expanding the conception of giftedness to include co-cognitive traits to promote social capital. *Phi Delta Kappan, 1*: 33-58.

Rimm, S. B. (2003). Underachievement: A national epidemic. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.). *Handbook of gifted education* (3ª ed., pp. 424-443). Needham Heights, MA: Allyn Bacon.

Schober, B. (2004). Is research on gender-specific underachievement in gifted girls an obsolete topic? New findings on an often discussed issue. *High Ability Studies, 15*: 43-62.

Sparfeldt, J. R. (2006). Gifted underachievers as adolescents and young adults: Second part of the “drama of gifted underachievers”? *Zeitschrift Fur Padagogische Psychologie, 20*: 213-224.

Sternberg, R. J. (1991). Giftedness according to the triarchic theory of human intelligence. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.). *Handbook of gifted education* (pp. 45-54). Needham Heights, MA: Allyn Bacon.

Sternberg, R. J. & O’Hara, L. A. (1999). Creativity and intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.). *Handbook of creativity* (pp. 251-272). New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. & Zhang, L. (2005). Styles of thinking as a basis of differentiated instruction. *Theory into Practice, 44*: 245-253.

Swanson, J. D. (2006). Breaking through assumptions about low-income, minority gifted students. *Gifted Child Quarterly, 50*: 11-25.

The Partnership for 21<sup>st</sup> Century Skill (2009). *The partnership and the framework for 21<sup>st</sup> century learning*. Disponível em: <<http://www.21stcenturyschools.com>>. Acesso em: 29 jan. 2016.

Tentes, V. T. A. (2011). *Superdotados e superdotados underachievers: Um estudo comparativo das características pessoais, familiares e escolares*. Tese (Doutorado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.

Tentes, V. T. A. & Fleith, D. S. (2014a). Estudantes superdotados e underachievers: Prevalência, características, interesses e estilos de aprendizagem. *Psico*, 45: 157-167.

Tentes, V. T. A. & Fleith, D. S. (2014b). Características pessoais, familiares e escolares: Estudo comparativo entre superdotados e superdotados underachievers. *Avaliação Psicológica*, 13: 77-85.

Villatte, A. & De Leonardis, M. (2010). *Relation to knowledge and underachievement among high school gifted students*. Paper presented at the 12<sup>th</sup> International Conference of European Council for High Ability of Paris, France.

Webb, J. T., Amend, E. R., Webb, N. E., Goerss, J., Beljan, P. & Olenchak, F. R. (2005). *Misdiagnosis and dual diagnoses of gifted children and adults: ADHD, bipolar OCD, Asperger's, depression and other disorders*. Scottsdale, AZ: Great Potencial Press.

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

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

