



Altas capacidades

Um guia baseado na evidência científica

Compreender, identificar e acompanhar o desenvolvimento do potencial sem mitos nem simplificações.

Gifted Hub

Versão 1.0 · Julho de 2026





GIFTED HUB

Guia sobre as altas capacidades

Compreender, identificar e acompanhar o potencial
com base na evidência científica

Gifted Hub

pt-pt

Conteúdo

	Introdução às altas capacidades intelectuais	.....
	O que são as altas capacidades intelectuais	.....
	Mitos e confusões sobre as altas capacidades	.....
	Como se identificam as altas capacidades	.....
	Infância e adolescência	.....
	Emoções e perfeccionismo	.....
	Dupla exceccionalidade	.....
	Altas capacidades em adultos	.....
	Escola e família	.....
	Recursos e próximos passos	.....

01

Introdução às altas capacidades intelectuais

Este capítulo apresenta «Introdução às altas capacidades intelectuais» de forma cientificamente fundamentada, contextualizada e sem simplificações, distinguindo a evidência dos mitos.



Falar de **altas capacidades intelectuais** exige começar com uma advertência simples: não estamos perante uma etiqueta única, fechada e válida para qualquer situação. A literatura especializada não oferece uma definição universalmente aceite. Alguns modelos apoiaram-se mais na inteligência medida através de testes; outros incorporam o desempenho, o potencial, a criatividade, a motivação, o contexto educativo ou o desenvolvimento do talento em áreas concretas (Ziegler & Heller, 2000; Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Barrera-Algarín et al., 2024).

Este guia parte de uma ideia prudente: as altas capacidades não deveriam ser entendidas como um diagnóstico improvisado a partir de um comportamento chamativo, nem como uma garantia de sucesso, nem como uma explicação automática de qualquer dificuldade. Podem servir para compreender melhor determinadas necessidades, ritmos de aprendizagem, pontos fortes e possíveis apoios, mas sempre dentro de uma avaliação ampla e contextualizada.

Também é necessário esclarecer desde o início que o termo é usado de maneiras distintas consoante o país, a etapa educativa, o quadro teórico e a finalidade da identificação. Em alguns textos aparecem expressões como sobredotação, talento, precocidade, alunos com aptidões sobressalentes ou giftedness. Nem todas significam exatamente o mesmo, e a bibliografia reconhece que a terminologia nem sempre é empregada de forma uniforme (Molina García, 2014; Valadez Sierra et al., 2012; Barrera-Algarín et al., 2024).

Um conceito amplo, não uma categoria única

Durante muito tempo, uma parte importante do debate centrou-se no quociente de inteligência. Esse dado pode ser relevante em alguns processos de avaliação, mas os trabalhos especializados coincidem em que, isoladamente, não basta para descrever a complexidade das altas capacidades (Giudice, 2024; Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Barrera-Algarín et al., 2024).

A literatura costuma descrever uma evolução desde modelos mais psicométricos e centrados em pontuações para abordagens mais dinâmicas e multidimensionais. Nestas abordagens, a alta capacidade pode relacionar-se com aptidões cognitivas, criatividade, empenho na tarefa, motivação, oportunidades, contexto familiar e escolar, desenvolvimento pessoal e domínios específicos de desempenho (Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012).

Isto não significa que todos os modelos digam o mesmo. Ziegler e Heller advertem que uma conceção cientificamente útil não deveria limitar-se a dizer que uma pessoa rende muito “porque é dotada” e que sabemos que é dotada “porque rende muito”. Para estes autores, essa forma de raciocinar pode ser circular se não se explicarem os processos, condições e fatores que intervêm (Ziegler & Heller, 2000).

Uma maneira prática de ler o conceito é distinguir entre três planos que muitas vezes se misturam:

Plano	O que pode trazer	O que não deveria implicar por si só
Capacidade ou potencial	Indícios de aprendizagem rápida, raciocínio avançado ou facilidade em certos domínios	Que a pessoa irá destacar-se em tudo
Desempenho observável	Evidências de conquistas, produtos ou resultados num determinado contexto	Que todo o potencial esteja identificado
Desenvolvimento do talento	Progresso sustentado numa área com prática, apoio e oportunidades	Que o resultado esteja garantido

Esta distinção é útil porque evita duas simplificações habituais. A primeira é pensar que o potencial se traduz sempre em desempenho visível. A segunda é acreditar que só existe alta capacidade quando já há notas excelentes, prémios ou resultados extraordinários. Diferentes estudos sublinham que o desempenho pode depender de fatores pessoais, escolares e sociais, e que uma capacidade elevada pode expressar-se de formas distintas consoante o contexto (Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Barrera-Algarín et al., 2024; Kerr, 1991).

Heterogeneidade: não há um único perfil

As pessoas com altas capacidades não formam um grupo uniforme. Algumas podem destacar-se em aprendizagens académicas gerais; outras, em áreas concretas; outras mostram perfis desiguais, com pontos muito fortes e aspetos mais comuns ou até vulneráveis. A investigação diferencia por vezes entre sobredotação, talento simples, talento complexo, talento académico, talento artístico, precocidade ou outras categorias, embora estas distinções dependam do modelo utilizado (Molina García, 2014; Barrera-Algarín et al., 2024).

Por isso é preferível evitar frases como “se tem altas capacidades, dar-se-á bem em tudo”. Os textos analisados não apoiam essa ideia. Um aluno pode raciocinar com muita profundidade em determinados temas e, ao mesmo tempo, ter dificuldades de organização, escrita, adaptação ao ritmo da aula ou interesse por tarefas repetitivas. Outra pessoa pode mostrar talento verbal, matemático, musical, espacial ou interpessoal sem que isso implique uma superioridade geral em qualquer atividade (Kerr, 1991; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012).

A heterogeneidade também afeta o plano emocional e social. Algumas pessoas podem ter bom ajustamento e relações satisfatórias; outras podem experimentar aborrecimento, pressão, sensação de diferença ou falta de resposta educativa adequada. Os autores citados insistem em não converter nenhuma destas possibilidades numa regra geral (Giudice, 2024; Molina García, 2014; Kerr, 1991).

Neste ponto é importante ser especialmente cuidadoso. Dizer que algumas pessoas com altas capacidades podem precisar de apoio não equivale a afirmar que as altas capacidades são um problema. Do mesmo modo, reconhecer que muitas podem estar bem adaptadas não nega que existam necessidades reais. A conclusão mais prudente é que o ajustamento depende da interação entre características pessoais, ambiente, oportunidades, expectativas e resposta educativa.

Entre a evidência, os modelos e as opiniões

Neste campo convivem evidências empíricas, modelos teóricos, orientações educativas e opiniões de autores. Nem tudo tem o mesmo peso. Parte da bibliografia oferece quadros conceptuais amplos;

outra centra-se em estereótipos, propostas de intervenção ou debates educativos concretos. Por isso, ao longo deste guia procurar-se-á distinguir entre o que várias referências coincidem em assinalar, o que procede de um modelo concreto e o que deve ser lido como hipótese ou postura de determinados autores.

Há pontos em que existe uma ampla coincidência:

- Não existe uma única definição fechada de altas capacidades (Ziegler & Heller, 2000; Giudice, 2024; Chung, 2023; Barrera-Algarín et al., 2024).
- O quociente de inteligência pode fornecer informação, mas não esgota o fenómeno (Giudice, 2024; Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012).
- O grupo é heterogéneo e pode incluir perfis muito diferentes (Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Barrera-Algarín et al., 2024).
- As necessidades educativas não desaparecem pelo facto de existir uma capacidade elevada (Kerr, 1991; Molina García, 2014; Valadez Sierra et al., 2012).

Também há debates abertos. Ziegler e Heller, por exemplo, revisam a discussão sobre se o talento deve ser entendido como algo inato, como resultado da aprendizagem e da prática, ou como uma combinação complexa de fatores. A sua postura não reduz o desempenho excecional a uma única causa: propõem analisar cada domínio e cada caso com apoio empírico, sem assumir que tudo procede de um “dom” fixo nem que tudo possa ser explicado apenas por treino (Ziegler & Heller, 2000).

Mitos que é melhor deixar de lado desde o início

Os mitos são atraentes porque simplificam. Mas neste tema podem gerar dois efeitos pouco úteis: invisibilizar necessidades reais ou converter a diferença numa caricatura. A documentação revista questiona tanto a idealização como a patologização das altas capacidades (Giudice, 2024; Molina García, 2014; Kerr, 1991; Valadez Sierra et al., 2012).

Um dos mitos mais difundidos é que os alunos com altas capacidades “não precisam de ajuda”. Esta ideia é discutida em diferentes referências: uma capacidade elevada não garante que a pessoa encontre por si só o desafio adequado, organize bem a sua aprendizagem, se enquadre no currículo ou receba orientação suficiente (Kerr, 1991; Molina García, 2014; Valadez Sierra et al., 2012). A ajuda, neste contexto, não significa superproteger nem rotular, mas sim ajustar melhor as oportunidades de aprendizagem e acompanhamento.

Outro mito frequente é pensar que haverá sempre um desempenho escolar excelente. O material consultado matiza essa ideia. O desempenho alto pode facilitar a deteção, mas não deveria ser o único critério para compreender o fenómeno. Também pode haver capacidades pouco visíveis, motivação baixa em tarefas repetitivas, falta de desafio, contextos pouco adequados ou talentos específicos que não se refletem nas notas habituais (Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Molina García, 2014).

Existe ainda o mito contrário: imaginar as pessoas com altas capacidades como necessariamente inadaptadas, frágeis ou socialmente desajeitadas. Chung analisa como os meios podem representar personagens com altas capacidades através de estereótipos de harmonia ou desarmonia, mas a própria fonte adverte que o seu estudo trata de representações mediáticas, não de como são realmente as pessoas (Chung, 2023). Giudice também recomenda evitar a imagem única de vantagem sem custos ou, em sentido contrário, a ideia de sofrimento inevitável (Giudice, 2024).

Uma formulação mais prudente seria esta: podem existir pontos fortes importantes e também necessidades de apoio, mas nem todas aparecem em todas as pessoas nem com a mesma intensidade. O contexto importa.

Para que serve um guia divulgativo

Um guia divulgativo não substitui uma avaliação profissional nem permite diagnosticar ninguém. A sua função é oferecer linguagem, ordenar ideias e reduzir confusões. No caso das altas capacidades, isto implica ajudar a olhar para além de sinais isolados: uma pergunta muito complexa, uma leitura precoce, um aborrecimento frequente ou uma nota alta podem ser dados interessantes, mas não bastam por si sós para concluir nada.

Também implica reconhecer os limites da informação disponível. Algumas referências utilizadas aqui são livros de orientação educativa; outras são capítulos teóricos, estudos sobre estereótipos ou documentos situados em contextos nacionais concretos. Quando uma obra procede de um quadro específico, não deveria ser automaticamente transposta para qualquer sistema educativo ou familiar.

O enfoque deste capítulo pode resumir-se numa atitude: observar com atenção, evitar rótulos precipitados e procurar explicações contextualizadas. As altas capacidades são compreendidas melhor quando analisadas juntamente com a história de aprendizagem, as oportunidades, os interesses, o bem-estar, a resposta educativa e as características concretas de cada pessoa.

Fontes utilizadas

As referências seguintes foram usadas a partir dos ficheiros `knowledge/definicion.md` e `knowledge/mitos.md`, conforme correspondia em cada secção.

- Arocas Sanchis, E., & Vera Lluch, G. (2012). *Altas capacidades intelectuais. Programas de enriquecimento curricular*. CEPE.
- Barrera-Algarín, E., López Meneses, E., & Sarasola Sánchez-Serrano, J. L. (Coords.). (2024). *Altas capacidades e educação: uma aproximação a partir da investigação*. Dykinson.
- Chung, D. (2023). *Portrayal of gifted stereotypes in Disney Channel media: Harmony or disharmony?* *Journal of Student Research*, 12(3), 1-16.
- Giudice, A. (2024). *Brief introduction of giftedness in adults*. Pré-publicação. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.16087.48804>.
- Kerr, B. (1991). *A handbook for counseling the gifted and talented*. American Association for Counseling and Development.
- Molina García, L. (2014). *Adaptações curriculares para os alunos com altas capacidades a partir da tutoria*. IC Editorial.
- Valadez Sierra, M. D., Betancourt Morejón, J., & Zavala Berbena, M. A. (Eds.). (2012). *Alunos sobredotados e talentosos: Identificação, avaliação e intervenção. Uma perspetiva para docentes* (2.^a ed.). Editorial El Manual Moderno.
- Ziegler, A., & Heller, K. A. (2000). *Conceptions of Giftedness from a Meta-Theoretical Perspective*. Referência APA incompleta no arquivo de conhecimento.

02

O que são as altas capacidades intelectuais

Este capítulo apresenta «O que são as altas capacidades intelectuais» de forma cientificamente fundamentada, contextualizada e sem simplificações, distinguindo a evidência dos mitos.



Falar de **altas capacidades intelectuais** exige prudência. A literatura não oferece uma definição única aceita por todos os autores. Algumas aproximações apoiam-se mais na inteligência medida através de provas; outras incorporam criatividade, motivação, compromisso com a tarefa, rendimento, contexto educativo, desenvolvimento do talento ou áreas específicas de domínio (Ziegler & Heller, 2000; Giudice, 2024; Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Barrera-Algarín et al., 2024).

Esta falta de consenso não significa que o conceito seja inútil. Significa, antes, que deve ser usado com precisão. No âmbito educativo e psicológico, as altas capacidades costumam servir para compreender perfis de aprendizagem, necessidades de apoio, pontos fortes e possíveis respostas educativas. Não deveriam ser utilizadas como um rótulo rápido, nem como uma explicação automática de qualquer dificuldade, nem como uma promessa de sucesso.

Neste capítulo adota-se uma ideia de partida: as altas capacidades podem referir-se a um **potencial elevado** num ou em vários domínios, mas esse potencial não se expressa sempre da mesma forma, não garante rendimento excelente em todas as áreas e não substitui uma avaliação profissional.

Um conceito amplo e discutido

Durante muito tempo, uma parte importante do debate organizou-se em torno do quociente de inteligência. Em contextos psicométricos ou de investigação, um QI em torno de 130 tem sido usado com frequência como ponto de corte para falar de capacidade intelectual muito superior (Giudice, 2024; Simoës-Perlant, 2024; Molina García, 2014). No entanto, essa mesma linha de trabalho e outras abordagens educativas advertem que uma pontuação isolada não basta para descrever a complexidade das altas capacidades (Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Barrera-Algarín et al., 2024; Kerr, 1991).

A literatura especializada costuma descrever uma evolução desde modelos mais centrados na medição da inteligência para abordagens mais dinâmicas e multidimensionais. Nestas abordagens, a alta capacidade pode relacionar-se com aptidões cognitivas, criatividade, motivação, oportunidades, contexto familiar e escolar, prática, personalidade ou desenvolvimento do talento em áreas concretas (Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Valadez Sierra et al., 2012).

Isto não quer dizer que todos os modelos digam o mesmo. Renzulli, por exemplo, é citado pela sua ênfase na interação entre capacidade acima da média, criatividade e compromisso com a tarefa. Gagné diferencia entre dotação ou capacidades naturais e talento desenvolvido mediante aprendizagem, prática e condições favoráveis. Outros modelos ampliam o olhar para diferentes tipos de capacidade, embora a sua aceitação e uso variem segundo o quadro teórico (Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Valadez Sierra et al., 2012).

Por isso pode ser mais útil entender as altas capacidades como um **constructo amplo**: uma forma de organizar informação sobre potencial, aprendizagem, rendimento, contexto e necessidades, sempre a partir de um modelo concreto e com limites claros.

Potencial, rendimento e talento não são o mesmo

Uma das confusões mais habituais consiste em tratar como equivalentes três ideias que é importante separar: potencial, rendimento e talento desenvolvido. Os textos analisados mostram que alguns autores definem as altas capacidades como potencial, enquanto outros as vinculam mais ao

rendimento observável ou ao desenvolvimento do talento em domínios específicos (Ziegler & Heller, 2000; Valadez Sierra et al., 2012; Barrera-Algarín et al., 2024).

A distinção importa porque uma pessoa pode mostrar facilidade de aprendizagem ou raciocínio avançado sem que isso se traduza sempre em classificações excelentes. E um rendimento escolar alto, tomado de forma isolada, também não basta para concluir que existe alta capacidade.

Conceito	O que descreve	O que é melhor não assumir
Potencial	Possibilidade de aprender, raciocinar ou criar a um nível elevado numa ou em várias áreas	Que vá expressar-se sempre como sucesso visível
Rendimento	Resultados observáveis em tarefas, provas, produções ou contexto escolar	Que explique por completo a capacidade da pessoa
Talento desenvolvido	Competência avançada num domínio concreto, normalmente com prática e oportunidades	Que exista da mesma forma em todas as áreas

Ziegler e Heller advertem para um risco teórico importante: utilizar a etiqueta de “dotado” como uma explicação circular. Dizer que alguém tem um elevado rendimento “porque é dotado” e concluir que é dotado “porque tem um elevado rendimento” não esclarece que processos psicológicos, aprendizagens, oportunidades ou condições intervieram (Ziegler & Heller, 2000). A sua crítica não nega que existam diferenças relevantes entre pessoas; o que questiona é que uma etiqueta substitua uma explicação.

O modelo de Gagné, recolhido em várias referências, ajuda a entender esta diferença: as capacidades naturais podem facilitar competências destacadas, mas o talento costuma requerer mediadores pessoais e ambientais, como prática, motivação, apoio e oportunidades (Valadez Sierra et al., 2012; Molina García, 2014). É uma hipótese teórica influente, não uma regra mecânica.

Não há um único perfil de alta capacidade

A bibliografia coincide em que as pessoas com altas capacidades formam um grupo **heterogéneo** (Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Barrera-Algarín et al., 2024; Kerr, 1991). Algumas podem destacar-se em raciocínio verbal, outras em matemática, música, pensamento espacial, criatividade, liderança, aprendizagem académica ou áreas artísticas. Outras podem mostrar um perfil mais geral, com pontos fortes amplos, mas mesmo nesses casos não deveria assumir-se que tudo funcionará ao mesmo nível.

Certos documentos diferenciam entre sobredotação, talento simples, talento complexo, talento académico, talento artístico, precocidade ou prodígio, embora reconheçam que a terminologia nem sempre é utilizada de forma uniforme (Molina García, 2014; Barrera-Algarín et al., 2024; Valadez Sierra et al., 2012). No contexto mexicano, por exemplo, surge a expressão “aptidões sobressalentes”, que pode incluir campos intelectuais, criativos, socioafetivos, artísticos ou motores, sempre em relação ao grupo social e educativo de referência (Valadez Sierra et al., 2012). Noutros contextos, fala-se mais de giftedness, high ability ou alunos com altas capacidades.

Esta diversidade terminológica obriga a ser cuidadosos. Uma definição administrativa, uma definição de investigação e uma definição educativa podem ter objetivos distintos: selecionar uma amostra, aceder a um programa escolar ou orientar medidas de apoio.

Um exemplo simples pode esclarecê-lo. Uma criança que aprende a ler muito cedo pode estar a mostrar um sinal relevante, mas esse sinal isolado não basta para concluir nada. Uma adolescente com grande capacidade matemática pode não mostrar o mesmo nível em escrita ou planificação. Os autores consultados insistem em que uma característica chamativa deve interpretar-se dentro de um perfil mais amplo (Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Kerr, 1991).

O papel do QI: útil, mas limitado

O quociente de inteligência continua a ser uma medida relevante em muitos processos de identificação, especialmente quando se empregam provas estandardizadas administradas por profissionais. Algumas investigações usam critérios quantitativos claros para definir a sua amostra (Simoës-Perlant, 2024). Isto pode ser adequado para certos estudos, porque permite delimitar com precisão quem se está a investigar.

O problema aparece quando se transfere essa definição restringida para todos os usos possíveis do conceito. Simoës-Perlant, por exemplo, distingue deliberadamente entre crianças com QI alto e definições mais amplas de sobredotação, precisamente para não generalizar para além do seu critério de seleção (Simoës-Perlant, 2024).

As abordagens educativas revistas costumam coincidir numa ideia prudente: as provas de inteligência podem fornecer informação valiosa, mas deveriam interpretar-se juntamente com observação, rendimento, criatividade, interesses, estilo de aprendizagem, contexto familiar e escolar, motivação e desenvolvimento socioemocional (Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Valadez Sierra et al., 2012; Kerr, 1991).

Além disso, uma pontuação global pode ocultar perfis desiguais. Por isso, diferentes trabalhos recomendam não reduzir a compreensão da pessoa a um número único (Kerr, 1991; Barrera-Algarín et al., 2024).

Identificar não é rotular

A literatura sobre identificação insiste em que o processo deveria ter uma finalidade educativa ou psicoeducativa clara. Identificar não deveria significar colocar um rótulo e fechar a conversa, mas compreender melhor o que uma pessoa necessita para aprender, participar e desenvolver-se (Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Valadez Sierra et al., 2012).

As propostas revistas recomendam combinar provas formais, observação do professorado, informação familiar, produções escolares, interesses, rendimento, estilo de aprendizagem, criatividade e análise do contexto (Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Kerr, 1991). Esta visão multidimensional procura reduzir dois riscos: identificar apenas quem se enquadra no estereótipo de bom rendimento e deixar de fora quem mostra perfis menos visíveis.

Também se adverte para possíveis enviesamentos. A identificação baseada apenas em rendimento escolar, nomeação docente ou pontos de corte muito rígidos pode deixar de fora alunado de contextos desfavorecidos, minorias culturais ou perfis com dificuldades associadas (Giudice, 2024; Kerr, 1991; Valadez Sierra et al., 2012). Esta advertência não implica que qualquer suspeita seja suficiente, mas que os procedimentos devem ser cuidadosos e contextualizados.

Em idades precoces, alguns autores recomendam especial cautela. Pode ser mais prudente falar de precocidade, indícios ou probabilidade do que de uma conclusão fechada, porque alguns perfis se consolidam, mudam ou se expressam de outra maneira com a maturação (Molina García, 2014; Barrera-Algarín et al., 2024).

Avaliação profissional e diagnóstico clínico

Em divulgação é necessário distinguir bem três planos: deteção, identificação educativa e diagnóstico clínico. A deteção pode começar com observações da família ou do professorado. A identificação educativa ou psicopedagógica costuma requerer uma avaliação mais ampla, orientada para compreender necessidades e planificar respostas. O diagnóstico clínico pertence a outro quadro e deve ser realizado por pessoal qualificado quando existem dúvidas sobre perturbações ou dificuldades de saúde mental, neurodesenvolvimento ou aprendizagem (Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Valadez Sierra et al., 2012).

As altas capacidades não deveriam ser apresentadas como uma doença nem como um diagnóstico médico em si mesmo. Algumas publicações utilizam a palavra “diagnóstico” num sentido educativo ou psicopedagógico, mas várias notas de trabalho recomendam, para um guia de divulgação, falar com mais precisão de identificação, avaliação profissional ou avaliação psicopedagógica (Barrera-Algarín et al., 2024; Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012).

Também é importante evitar inferências clínicas a partir de traços gerais. Interesses intensos, sensibilidade, aborrecimento, criatividade, rapidez de aprendizagem ou desenvolvimento desigual podem aparecer em perfis muito distintos. Não permitem concluir, por si só, que uma pessoa tenha altas capacidades nem outra condição. Quando há dúvidas relevantes, a opção prudente é recorrer a profissionais com formação e ferramentas adequadas (Giudice, 2024; Valadez Sierra et al., 2012).

Uma forma prudente de entender o conceito

Uma definição divulgativa razoável deveria recolher vários matizes. As altas capacidades podem implicar potencial elevado ou rendimento avançado num ou mais domínios. Podem expressar-se de maneira geral ou específica. A sua identificação depende do modelo teórico, dos instrumentos utilizados e do contexto (Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Barrera-Algarín et al., 2024; Valadez Sierra et al., 2012).

Esta definição não pretende encerrar o debate. Ajuda, antes, a evitar reduções frequentes: altas capacidades não equivale simplesmente a “ter boas notas”, “ter um QI elevado”, “ser criativo” ou “aprender rápido”. Cada uma dessas ideias pode fornecer informação, mas nenhuma é suficiente por si só.

A pergunta útil não é apenas “tem ou não tem altas capacidades?”, como se fosse uma categoria rígida. Em muitos contextos educativos, torna-se mais fértil perguntar que pontos fortes se observam, que necessidades surgem, em que áreas se destaca e que resposta educativa faria sentido.

Fontes utilizadas

- Arocas Sanchis, E., & Vera Lluch, G. (2012). *Altas capacidades intelectuais*. CEPE.
- Barrera-Algarín, E., López Meneses, E., & Sarasola Sánchez-Serrano, J. L. (Coords.). (2024). *Altas capacidades y educación*. Dykinson.
- Giudice, A. (2024). *Brief introduction of giftedness in adults*. Preprint.
- Kerr, B. (1991). *A handbook for counseling the gifted and talented*. American Association for Counseling and Development.
- Molina García, L. (2014). *Adaptaciones curriculares para el alumnado con altas capacidades*. IC Editorial.
- Simoës-Perlant, A. (2024). *Assessment of children's fears: Impact of cognitive level*.
- Valadez Sierra, M. D., Betancourt Morejón, J., & Zavala Berbena, M. A. (Eds.). (2012). *Alumnos superdotados y talentosos*. Editorial El Manual Moderno.
- Ziegler, A., & Heller, K. A. (2000). *Conceptions of Giftedness from a Meta-Theoretical Perspective*. Referência APA incompleta.

03

Mitos e confusões sobre as altas capacidades

Este capítulo apresenta «Mitos e confusões sobre as altas capacidades» de forma cientificamente fundamentada, contextualizada e sem simplificações, distinguindo a evidência dos mitos.



Falar de altas capacidades intelectuais costuma despertar expectativas muito diferentes. Para algumas pessoas, a expressão evoca sucesso acadêmico, rapidez mental e facilidade em aprender. Para outras, sugere isolamento, sofrimento ou problemas de adaptação. A bibliografia convida a desconfiar de ambos os extremos: nem a alta capacidade pode ser entendida como uma vantagem automática em qualquer contexto, nem é adequado apresentá-la como uma causa inevitável de mal-estar (Molina García, 2014; Giudice, 2024; Neihart, 1999).

Uma parte importante dos mitos nasce de uma dificuldade prévia: **não existe uma definição única e universalmente aceite** de altas capacidades. Alguns modelos centram-se mais na inteligência medida através de testes; outros incorporam criatividade, motivação, compromisso com a tarefa, oportunidades, contexto educativo, desenvolvimento do talento ou domínios específicos (Ziegler & Heller, 2000; Valadez Sierra et al., 2012; González-Víllora & Pastor-Vicedo, 2024). Por isso, pessoas diferentes podem usar a mesma etiqueta para se referirem a realidades não idênticas.

Este capítulo não oferece critérios de identificação nem substitui uma avaliação profissional. A sua finalidade é mais modesta: separar algumas crenças frequentes daquilo que as referências disponíveis permitem afirmar com prudência.

Porque é que os mitos parecem convincentes

Os mitos sobre altas capacidades raramente surgem do nada. Costumam partir de observações parciais: há alunos que aprendem rapidamente, pessoas que se destacam numa área, estudantes que se aborrecem com tarefas repetitivas ou crianças com interesses pouco habituais para a sua idade. O problema surge quando essas observações se transformam em regras gerais.

A literatura especializada descreve as pessoas com altas capacidades como um grupo **heterogéneo**. Nem todas se destacam nas mesmas áreas, nem todas têm o mesmo perfil emocional, nem todas respondem da mesma forma ao ambiente escolar e nem todas desenvolvem o seu potencial da mesma maneira (Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Conklin, 2015; González-Víllora & Pastor-Vicedo, 2024).

Também influenciam as representações culturais. Alguns trabalhos assinalam que os meios de comunicação podem apresentar estereótipos: o génio socialmente desajeitado, a menina brilhante mas isolada, o estudante que não precisa de ajuda ou a pessoa excecional destinada ao sucesso (Chung, 2023; González-Víllora & Pastor-Vicedo, 2024). Estas imagens não descrevem necessariamente a realidade; mostram que ideias circulam socialmente e podem condicionar o olhar de famílias, docentes e alunos.

Crenças frequentes e leituras mais prudentes

A tabela seguinte resume algumas confusões habituais. Não pretende encerrar o debate, mas mostrar porque é melhor formular o tema com nuances.

Crença simplificada	Leitura mais prudente a partir da bibliografia
“Se tem altas capacidades, vai destacar-se em tudo.”	Podem existir perfis desiguais: pontos fortes claros em algumas áreas, interesses específicos, desempenho variável ou talentos concretos (Conklin, 2015; Valadez Sierra et al., 2012).
“O QI explica tudo.”	O QI pode fornecer informação relevante, mas não esgota a complexidade do fenómeno nem substitui a análise do contexto, da motivação, da criatividade ou do desenvolvimento do talento (Giudice, 2024; Ziegler & Heller, 2000; González-Víllora & Pastor-Vicedo, 2024).
“Não precisa de apoio; vai desenrascar-se.”	Os alunos com altas capacidades podem precisar de ajustamentos educativos, orientação ou acompanhamento, consoante o seu perfil e circunstâncias (Kerr, 1991; Tomlinson, 2004; Molina García, 2014).
“As altas capacidades implicam problemas emocionais.”	A evidência disponível não permite sustentar uma relação geral e automática. Algumas pessoas podem ter dificuldades, mas não se deve atribuí-las, sem mais, à alta capacidade (Neihart, 1999; Doobay et al., 2014; Simoës-Perlant, 2024).
“Se não tira boas notas, não pode ter altas capacidades.”	O desempenho visível pode facilitar a deteção, mas potencial, talento desenvolvido e classificações não são a mesma coisa (Ziegler & Heller, 2000; Valadez Sierra et al., 2012; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012).
“O talento é um dom fixo.”	Alguns modelos reconhecem diferenças individuais relevantes, mas costumam situá-las dentro de processos de aprendizagem, prática, oportunidades, motivação e contexto (Ziegler & Heller, 2000; Shavinina & Ferrari, 2004; Valadez Sierra et al., 2012).

O mito do desempenho perfeito

Uma das ideias mais persistentes é que uma pessoa com altas capacidades deveria obter bons resultados em tudo. Esta crença pode parecer lógica de fora: se alguém tem uma capacidade elevada, espera-se que o desempenho seja sempre alto. No entanto, os trabalhos consultados não apoiam essa equivalência de forma geral.

O desempenho depende de muitos fatores: a área concreta, o interesse, o tipo de ensino, o nível de desafio, a motivação, as oportunidades e possíveis dificuldades associadas. Algumas abordagens educativas insistem que os alunos com altas capacidades não formam um bloco uniforme e que pode haver diferenças importantes entre disciplinas e necessidades de apoio (Molina García, 2014; Conklin, 2015; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012).

Esta confusão pode ter consequências práticas. Se se espera que todo o aluno com altas capacidades seja brilhante, autónomo e constante, podem passar despercebidos aqueles que não encaixam nesse perfil. Uma aluna com grande facilidade para raciocinar pode apresentar baixo desempenho se o currículo não lhe oferecer desafio ou se existirem outras dificuldades que interfiram. Isto não significa que qualquer baixo desempenho indique altas capacidades; significa que as classificações, tomadas de forma isolada, não deveriam encerrar a conversa.

O QI: importante, mas não suficiente

Outro mito frequente consiste em reduzir as altas capacidades a um número. O quociente intelectual teve um papel histórico relevante e continua a ser uma informação útil em muitos processos de avaliação. Algumas referências recolhem o uso tradicional de pontos de corte, como o QI 130, mas alertam que interpretar uma fronteira numérica de forma rígida pode ser problemático (Giudice, 2024).

A discordância não está em saber se os testes podem fornecer informação; muitas vezes fornecem. A questão é o que se faz com ela. A literatura descreve conceptualizações diferentes das altas capacidades: como potencial, desempenho, talento desenvolvido ou combinação de capacidades cognitivas, criatividade, motivação e contexto (Ziegler & Heller, 2000; Valadez Sierra et al., 2012; González-Víllora & Pastor-Vicedo, 2024).

Ziegler e Heller colocam um aviso útil: não é recomendável usar a etiqueta de “sobredotado” como uma explicação circular. Dizer que alguém tem um desempenho elevado “porque é sobredotado” e concluir que é sobredotado “porque tem um desempenho elevado” não explica que capacidades, aprendizagens, apoios ou oportunidades intervêm (Ziegler & Heller, 2000).

Potencial não significa promessa de sucesso

Vários autores separam capacidade, potencial, desempenho e talento desenvolvido. Esta distinção ajuda a desmontar dois mitos opostos: a ideia de que quem tem altas capacidades chegará necessariamente longe e a ideia de que só se pode falar de altas capacidades quando já existe uma realização excecional.

O modelo de Gagné, recolhido nos materiais revistos, distingue entre dotação ou capacidades naturais e talento desenvolvido através de aprendizagem sistemática, prática, motivação e condições do ambiente (Valadez Sierra et al., 2012). Esta perspetiva não nega que existam diferenças iniciais entre pessoas, mas evita apresentar o talento como algo que se desenvolve por si só.

Em termos divulgativos, poderia dizer-se que o potencial abre possibilidades, mas não garante um percurso concreto. Um ambiente com expectativas ajustadas, oportunidades de aprendizagem e desafio suficiente pode favorecer o desenvolvimento. Ainda assim, a investigação não permite prometer resultados: nem uma intervenção concreta assegura sucesso, nem a falta de sucesso visível exclui por completo a existência de capacidades elevadas.

“Não precisa de ajuda”: um mito com efeitos reais

A ideia de que os alunos com altas capacidades podem desenrascar-se sozinhos é questionada em diferentes referências. Kerr assinala que os estudantes com alta capacidade não deveriam ser assumidos como autossuficientes em orientação académica, pessoal ou vocacional (Kerr, 1991). Molina García e Tomlinson, a partir de abordagens educativas, também defendem que pode ser necessário ajustar ou diferenciar o currículo quando a aprendizagem regular não oferece desafio suficiente (Molina García, 2014; Tomlinson, 2004).

Isto não significa que todo o aluno com altas capacidades precise da mesma resposta. A atenção educativa depende do perfil, do contexto, da área de força, da idade e de como a experiência escolar está a ser vivida. A necessidade de apoio não deve ser interpretada como fragilidade, mas como uma questão de ajuste entre a pessoa e o ambiente.

Também merece ser matizado o debate sobre equidade. Tomlinson regista a tensão entre oferecer oportunidades específicas e evitar práticas excludentes. Nesta perspetiva, a atenção diferenciada justifica-se por necessidades educativas, não por uma suposta superioridade pessoal (Tomlinson, 2004).

Emoção, ajustamento e o risco de patologizar

Um mito clássico apresenta as pessoas com altas capacidades como inevitavelmente solitárias, ansiosas ou inadaptadas. Outro, no sentido contrário, imagina-as sempre resilientes, maduras e bem ajustadas. Os estudos citados recomendam evitar ambos os extremos.

Neihart, numa revisão sobre bem-estar psicológico, questiona que a alta capacidade intelectual implique, de forma geral, mais depressão, ansiedade, suicídio ou problemas de ajustamento. A autora também não afirma que garanta bem-estar: os resultados parecem depender do tipo e grau de capacidade, do ajustamento educativo e de características pessoais (Neihart, 1999). Doobay e colaboradores acrescentam outra nuance: uma alta capacidade não exclui a presença de autismo ou de outras necessidades clínicas ou adaptativas (Doobay et al., 2014).

Simoës-Perlant, ao estudar medos infantis, também não encontra apoio para uma afirmação global segundo a qual as crianças com QI elevado tenham medos mais intensos do que as de QI típico na amostra analisada. A autora deixa em aberto a possibilidade de diferenças nas formas de expressão, mas alerta contra generalizações (Simoës-Perlant, 2024).

A ideia prudente seria esta: pode haver pessoas com altas capacidades que precisem de apoio emocional, social ou clínico, mas não se deveria deduzir essa necessidade apenas pela etiqueta. E, ao contrário, uma capacidade intelectual elevada não deveria ser usada para negar dificuldades reais.

Criatividade, talento e domínios específicos

Outra confusão habitual consiste em tratar as altas capacidades como se fossem uma única coisa. A bibliografia distingue entre capacidade intelectual geral, talento académico, criatividade, talento artístico, talento matemático, talento verbal ou outros domínios (Valadez Sierra et al., 2012; Neihart, 1999). Esta distinção importa porque uma pessoa pode mostrar uma força notável numa área e não noutras.

A criatividade merece uma cautela adicional. Algumas conceções das altas capacidades incluem-na como componente relevante, enquanto outras a tratam como um domínio específico. Treffinger regista uma posição intermédia: a criatividade não é impossível de avaliar, mas também não pode ser reduzida a uma única pontuação sem uma definição clara do constructo (Treffinger, 2004).

Por isso, é melhor evitar frases como “se é de altas capacidades, será criativo” ou “se é criativo, tem altas capacidades”. Pode haver relação em alguns modelos e perfis, mas os textos revistos não justificam transformar essa relação numa regra universal.

Um olhar menos confortável, mas mais útil

Desmontar mitos não consiste em substituir uma caricatura por outra. Se se abandona a ideia do “génio que triunfa sozinho”, não é preciso passar para a imagem da pessoa condenada ao sofrimento. Um olhar mais útil combina várias cautelas: reconhecer a heterogeneidade, distinguir potencial e desempenho, atender ao contexto, não negar possíveis necessidades de apoio e evitar inferências

clínicas a partir de traços isolados (Molina García, 2014; Ziegler & Heller, 2000; González-Víllora & Pastor-Vicedo, 2024).

Fontes utilizadas

- Arocas Sanchis & Vera Lluch (2012), *Altas capacidades intelectuais*.
 - Chung (2023), *Portrayal of Gifted Stereotypes in Disney Channel Media*.
 - Conklin (2015), *Differentiating the Curriculum for Gifted Learners*.
 - Doobay et al. (2014), *Cognitive, Adaptive, and Psychosocial Differences...*
 - Giudice (2024), *Brief Introduction of Giftedness in Adults*.
 - González-Víllora & Pastor-Vicedo (2024), *Mais além das notas*.
 - Kerr (1991), *A Handbook for Counseling the Gifted and Talented*.
 - Molina García (2014), *Adaptações curriculares para alunos com altas capacidades*.
 - Neihart (1999), *The Impact of Giftedness on Psychological Well-Being*.
 - Shavinina & Ferrari (2004), *Beyond Knowledge*.
 - Simoës-Perlant (2024), *Assessment of Children's Fears*.
 - Tomlinson (2004), *Differentiation for Gifted and Talented Students*.
 - Treffinger (2004), *Creativity and Giftedness*.
 - Valadez Sierra et al. (2012), *Alunos sobredotados e talentosos*.
 - Ziegler & Heller (2000), *Conceptions of Giftedness from a Meta-Theoretical Perspective*.
- Referência APA incompleta no ficheiro de conhecimento.

04

Como se identificam as altas capacidades

Este capítulo apresenta «Como se identificam as altas capacidades» de forma cientificamente fundamentada, contextualizada e sem simplificações, distinguindo a evidência dos mitos.



Identificar altas capacidades não deve ser entendido como colocar uma etiqueta rápida a partir de uma conduta chamativa ou de uma pontuação isolada. Nos materiais revistos aparece antes como um **processo de recolha e interpretação de informação** orientado para compreender necessidades educativas, pontos fortes, dificuldades e respostas ajustadas a um contexto concreto (Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Valadez Sierra et al., 2012).

A identificação não se realiza sempre da mesma forma. Depende do modelo teórico, dos critérios do sistema educativo, dos instrumentos disponíveis e do objetivo da avaliação. Algumas conceções apoiaram-se historicamente em provas de inteligência; outras incorporam aptidões específicas, criatividade, motivação, rendimento, contexto, desenvolvimento do talento ou domínios concretos (Giudice, 2024; Ziegler & Heller, 2000; Pfeiffer, 2015).

Este capítulo não oferece um procedimento para que uma família, um docente ou uma pessoa adulta se “diagnostique”. Resume como costuma colocar-se a identificação na literatura educativa e psicopedagógica, e que limites assinalam as fontes.

Detetar não é o mesmo que avaliar

Na linguagem quotidiana usam-se frequentemente como sinónimos palavras como detetar, identificar, avaliar ou diagnosticar. As fontes revistas mostram que nem sempre significam o mesmo. No âmbito escolar espanhol, várias obras preferem falar de **deteção**, **identificação** ou **avaliação psicopedagógica**, porque o objetivo principal não é clínico, mas educativo: ajustar a resposta e orientar decisões (Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012).

Termo	O que costuma implicar	Cautela principal
Deteção inicial	Observar indícios, recolher sinais de família ou professorado, rever rendimento, interesses ou produções.	Pode iniciar uma avaliação, mas não basta para concluir altas capacidades.
Identificação educativa	Integrar várias fontes para decidir se há necessidades específicas e que medidas convém estudar.	Depende do modelo, dos critérios e do contexto escolar.
Avaliação psicopedagógica	Processo profissional mais amplo: capacidades, aprendizagem, contexto familiar e escolar, desenvolvimento socioafetivo e necessidades.	Deve realizá-la pessoal qualificado e traduzir-se em orientações úteis.
Diagnóstico clínico	Avaliação sanitária ou psicológica de perturbações ou condições clínicas quando proceda.	Não equivale automaticamente à identificação educativa de altas capacidades.

Esta distinção ajuda a evitar dois erros: tratar qualquer sinal de precocidade, curiosidade ou alto rendimento como uma prova definitiva, ou pensar que, se não existe uma etiqueta formal, não pode haver necessidades educativas reais. Entre uma impressão inicial e uma conclusão profissional há um percurso que deve fazer-se com prudência.

Porque uma só prova não basta

O quociente intelectual teve um papel histórico importante na identificação das altas capacidades. Várias fontes reconhecem que as provas de inteligência podem fornecer informação relevante, especialmente quando estão bem escolhidas, aplicadas e interpretadas (Kerr, 1991; Molina García, 2014; Pfeiffer, 2015). Também aparecem pontos de corte concretos em alguns quadros ou estudos, como QI igual ou superior a 130, percentis elevados ou limiares específicos de programas educativos (Molina García, 2014; Valadez Sierra et al., 2012; Barrera-Algarín et al., 2024).

A nuance é decisiva: esses pontos de corte pertencem a modelos, investigações ou procedimentos institucionais concretos. Não constituem uma definição universal. Ziegler e Heller advertem que reduzir a identificação a um limiar numérico pode ser conceptualmente fraco se não se explica que processos psicológicos, domínios de rendimento ou necessidades se estão a avaliar (Ziegler & Heller, 2000).

As provas psicométricas também têm limites. Os seus resultados podem ser afetados pelo erro de medida, o idioma, a cultura, a familiaridade com o formato, a ansiedade, as condições de aplicação ou perfis cognitivos desiguais (Kerr, 1991; Pfeiffer, 2015; Valadez Sierra et al., 2012). Uma pontuação global pode ocultar forças e debilidades internas: por exemplo, um perfil muito alto em raciocínio verbal pode conviver com uma velocidade de processamento mais discreta (Barrera-Algarín et al., 2024; Kerr, 1991).

Que informação se costuma recolher

Quando as fontes defendem uma identificação multidimensional, não estão a dizer que há que acumular dados sem critério. A ideia é combinar informação que permita compreender melhor o perfil da pessoa e o seu contexto. Nos textos revistos repetem-se várias fontes de informação (Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Valadez Sierra et al., 2012; Pfeiffer, 2015):

- Provas estandardizadas de inteligência, aptidões, rendimento ou criatividade, quando sejam pertinentes.
- Observação do professorado na sala de aula, especialmente se for sistemática e não se limitar a impressões gerais.
- Informação da família sobre desenvolvimento, interesses, ritmo de aprendizagem, conduta fora da escola e experiências prévias.
- Produções do aluno ou aluna: trabalhos, projetos, perguntas, soluções originais ou rendimento em tarefas desafiantes.
- Estilo de aprendizagem, motivação, interesses persistentes e contexto escolar, familiar e social.

Esta combinação não elimina todos os erros, mas pode reduzir o risco de decisões precipitadas. Arocas Sanchis e Vera Lluch diferenciam entre procedimentos formais, informais e mistos; estes últimos tentam integrar provas, observação, nomeações, relatórios familiares e produções para obter uma imagem menos estreita (Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012).

O papel do professorado e da família

O professorado pode detetar sinais relevantes porque observa o alunado durante muitas horas e em situações de aprendizagem partilhado. Pode reparar na rapidez para compreender relações, na profundidade de algumas perguntas, na facilidade para transferir aprendizagens, na criatividade em tarefas abertas, no aborrecimento perante atividades repetitivas ou na qualidade de certos produtos escolares (Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012).

Mas essa observação tem limites. Algumas investigações e revisões advertem que as nomeações docentes podem ser influenciadas por expectativas, estereótipos, conduta na aula, rendimento visível ou familiaridade com um determinado perfil de aluno “brilhante” (*THE SOCIAL, COGNITIVE AND SOCIO-DEMOGRAPHIC PROFILE OF POTENTIALLY GIFTED CHILDREN*, 2023; *Examining the Relationship Between Gifted Behavior Rating Scores and Student Academic Performance*, 2024). Um estudante com alta capacidade e baixo rendimento, com dificuldades de atenção, com escassa participação oral ou proveniente de um contexto menos favorecido pode passar mais despercebido.

A família fornece outra classe de informação: desenvolvimento precoce, interesses intensos, perguntas invulgares, aprendizagem autónoma ou diferenças entre o que ocorre em casa e o que aparece na escola. Estas observações podem ser valiosas, mas também não substituem uma avaliação profissional. Freeman sublinha a importância de contrastar as impressões familiares e escolares com medidas objetivas e uma avaliação individual cuidadosa (Freeman, 2010).

A conclusão prudente não é desconfiar de famílias ou docentes, mas **integrar as suas observações dentro de um processo mais amplo**.

Fases habituais de um processo de identificação

Não existe um protocolo único aplicável a todos os sistemas educativos. Ainda assim, várias fontes descrevem processos por fases. Molina García propõe uma sequência que inclui solicitação, análise de informação, avaliação, relatório psicopedagógico, comunicação a família e equipa educativa, resposta educativa e acompanhamento (Molina García, 2014). Valadez Sierra e colaboradores distinguem fases como procura ou triagem, verificação, identificação mais detalhada e colocação ou resposta educativa (Valadez Sierra et al., 2012).

Em termos divulgativos, o processo costuma reunir cinco passos:

1. Aparecem indícios ou uma necessidade educativa: rendimento muito alto, aprendizagem rápida, desajuste com o ritmo de aula, criatividade destacada ou baixo rendimento inesperado.
2. Recolhe-se informação inicial de aula, família, história escolar e produções.
3. Se proceder, profissionais qualificados aplicam instrumentos adequados ao objetivo da avaliação.
4. Os dados interpretam-se de forma conjunta, evitando que uma só pontuação decida todo o processo.
5. Propõem-se orientações educativas e medidas de acompanhamento segundo o caso.

A última fase é essencial. Identificar sem pensar na resposta pode ficar-se numa etiqueta. Várias fontes insistem em que o sentido da identificação é orientar decisões educativas e acompanhar o desenvolvimento, não classificar por classificar (Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Valadez Sierra et al., 2012).

Idades precoces: especial prudência

A deteção precoce pode ser útil se ajudar a ajustar o ambiente e evita que uma criança passe anos sem desafio suficiente. Barrera-Algarín e colaboradores recolhem dados de acompanhamento num modelo de identificação precoce e assinalam que boa parte do alunado identificado manteve indicadores de alta capacidade anos depois, embora o perfil concreto pudesse mudar (Barrera-Algarín et al., 2024).

Ao mesmo tempo, as fontes pedem cautela. Em idades precoces pode ser mais adequado falar de **precocidade**, indicadores ou probabilidade, porque o desenvolvimento não é linear e alguns perfis consolidam-se, modificam-se ou expressam-se de maneira distinta com a maturação (Molina García, 2014; Barrera-Algarín et al., 2024). Também podem aparecer falsos positivos e falsos negativos: menores que parecem encaixar inicialmente e depois não mantêm o mesmo perfil, ou menores com potencial que não são detetados pelo procedimento usado.

Esta prudência não significa esperar passivamente. Significa rever, fazer acompanhamento e ajustar a resposta educativa sem converter uma avaliação precoce numa sentença permanente.

Enviesamentos e alunado que pode passar despercebido

Uma preocupação comum nas fontes é que certos procedimentos identifiquem sobretudo o alunado que já se parece com o modelo esperado: bom rendimento, conduta adaptada, facilidade verbal, famílias com recursos para solicitar avaliação ou centros com mais experiência. O uso exclusivo do QI, de nomeações docentes ou do rendimento escolar pode deixar de fora estudantes de minorias, de baixo nível socioeconómico, com dupla excepcionalidade, com baixo rendimento ou com talentos menos visíveis na aula ordinária (Giudice, 2024; Kerr, 1991; Valadez Sierra et al., 2012).

Os sistemas de triagem amplos, as fontes múltiplas e a revisão de casos especiais propõem-se precisamente para reduzir essas exclusões, embora as fontes não afirmem que as eliminem por completo (Valadez Sierra et al., 2012; Heller et al., 2005). Também se mencionam procedimentos mais dinâmicos e contextualizados, como portefólios, observação em atividades de enriquecimento, avaliação dinâmica e estudo de caso, sobretudo quando se procura reconhecer potencial que não aparece em provas breves ou tarefas escolares habituais (Borland & Wright, 1994; *Identifying Gifted Potential*, 2024).

O que pode e o que não pode dizer uma identificação

Uma avaliação bem colocada pode fornecer informação útil: forças cognitivas, áreas de talento, estilo de aprendizagem, interesses, necessidades de desafio, barreiras escolares e orientações para intervir. Também pode ajudar a que família e escola compreendam melhor determinadas condutas, sempre que não se converta a etiqueta numa explicação total da pessoa (Molina García, 2014; Kerr, 1991; Giudice, 2024).

O que não pode fazer é prometer uma trajetória. Identificar altas capacidades não garante sucesso académico, bem-estar emocional, criatividade excepcional nem rendimento futuro. Também não explica por si só qualquer dificuldade. Se aparecem problemas de ansiedade, atenção, aprendizagem, conduta ou adaptação, as fontes recomendam avaliá-los com profissionais adequados e sem atribuí-los automaticamente à alta capacidade (Giudice, 2024; Valadez Sierra et al., 2012; Pfeiffer, 2015).

Fontes utilizadas

- Arocas Sanchis & Vera Lluch (2012), *Altas capacidades intelectuais. Programas de enriquecimiento curricular*.
- Barrera-Algarín et al. (2024), *Altas capacidades y educación: una aproximación desde la investigación*.
- Borland & Wright (1994), *Identifying Young, Potentially Gifted, Economically Disadvantaged Students*.
- Freeman (2010), *Gifted Children: A Guide for Parents and Professionals*.
- Giudice (2024), *Brief Introduction of Giftedness in Adults*.
- Heller et al. (2005), *The Munich Model of Giftedness Designed to Identify and Promote Gifted Students*.
- Kerr (1991), *A Handbook for Counseling the Gifted and Talented*.
- Molina García (2014), *Adaptaciones curriculares para el alumnado con altas capacidades desde la tutoría*.
- Pfeiffer (2015), *Essentials of Gifted Assessment*.
- Valadez Sierra et al. (2012), *Alumnos superdotados y talentosos: identificación, evaluación e intervención*.
- Ziegler & Heller (2000), *Conceptions of Giftedness from a Meta-Theoretical Perspective*. Referência APA incompleta no arquivo de conhecimento.
- *Examining the Relationship Between Gifted Behavior Rating Scores and Student Academic Performance* (2024). Dados bibliográficos completos não disponíveis nas notas usadas.
- *Identifying Gifted Potential* (2024). Dados bibliográficos completos não disponíveis nas notas usadas.
- *THE SOCIAL, COGNITIVE AND SOCIO-DEMOGRAPHIC PROFILE OF POTENTIALLY GIFTED CHILDREN* (2023). Dados bibliográficos completos não disponíveis nas notas usadas.

05

Infância e adolescência

Este capítulo apresenta «Infância e adolescência» de forma cientificamente fundamentada, contextualizada e sem simplificações, distinguindo a evidência dos mitos.



Falar de altas capacidades na infância e na adolescência exige uma cautela especial. Nestas etapas, as capacidades estão em desenvolvimento, o contexto tem muito peso e os ritmos maturativos podem ser muito desiguais. Uma criança pode raciocinar com muita profundidade sobre um tema e, ao mesmo tempo, precisar do mesmo acompanhamento emocional que outras crianças da sua idade. Uma adolescente pode mostrar talento numa área concreta e não se destacar em todas as disciplinas. Estas combinações não são exceções anedóticas: várias fontes insistem que potencial, desempenho, motivação, contexto e desenvolvimento pessoal não são a mesma coisa (Ziegler & Heller, 2000; Valadez Sierra et al., 2012).

Este capítulo não oferece critérios de diagnóstico. O seu objetivo é ajudar a compreender que aspetos costumam surgir na literatura sobre infância e adolescência, que sinais merecem observação e que conclusões convém evitar.

Infância: observar sem rotular depressa

Em idades precoces podem surgir indícios que chamam a atenção de famílias ou docentes: aprendizagem rápida, linguagem avançada, memória notável, perguntas pouco habituais para a idade, interesse intenso por certos temas, curiosidade sustentada ou facilidade em relacionar ideias (Molina García, 2014; Valadez Sierra et al., 2012). Algumas fontes descrevem também casos de leitura precoce, interesse antecipado por números ou letras, ou aprendizagens que vão à frente do currículo regular (Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Barrera-Algarín et al., 2024).

No entanto, estes sinais não bastam, por si só, para afirmar que uma criança tem altas capacidades. A leitura precoce, por exemplo, pode ser um indicador que convida a observar com mais detalhe, mas não um critério suficiente. O estudo recolhido por Barrera-Algarín et al. sobre aquisição precoce da leitura provém de processos de um centro especializado, pelo que os seus resultados não podem generalizar-se, sem prudência, a toda a população infantil (Barrera-Algarín et al., 2024).

Uma forma útil de ler estes sinais é distinguir entre observações e conclusões:

O que pode observar-se	O que não deveria concluir-se automaticamente
Aprende certos conteúdos com rapidez.	Que terá bom desempenho em todas as áreas.
Faz perguntas complexas ou muito insistentes.	Que precisa de um rótulo imediato.
Lê cedo ou mostra interesse precoce por letras e números.	Que a leitura precoce confirme altas capacidades.
Aborrece-se com tarefas muito repetitivas.	Que todo o aborrecimento escolar se deva a alta capacidade.
Tem interesses intensos ou pouco comuns para a sua idade.	Que esse interesse seja, por si só, uma prova diagnóstica.

A infância também pode mostrar **desenvolvimento desigual**. Algumas fontes falam de assincronia ou desfasamentos entre áreas: avanço no raciocínio ou na linguagem, mas desenvolvimento emocional, social ou motor mais próximo da idade cronológica (Giudice, 2024; Molina García, 2014; Valadez Sierra et al., 2012). Esta ideia ajuda a evitar dois erros frequentes: tratar a criança como se fosse mais velha em todos os aspetos ou, no extremo oposto, ignorar as suas necessidades cognitivas porque continua a ter reações próprias da sua idade.

A escola como contexto de ajustamento

A escola não cria, por si só, as altas capacidades, mas pode favorecer ou limitar a expressão do potencial. As fontes revistas concordam que a resposta educativa deveria ir além da identificação: observar necessidades, adaptar ritmos, oferecer profundidade e rever se as medidas funcionam (Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Valadez Sierra et al., 2012).

Uma ideia surge de forma reiterada: atender o alumnado com altas capacidades não consiste em dar-lhe simplesmente mais exercícios. O enriquecimento entende-se melhor como uma proposta com maior complexidade, abertura, profundidade ou ligação a interesses reais, e não como uma acumulação de tarefas repetitivas (Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Molina García, 2014). A compactação curricular, os projetos de investigação, os agrupamentos flexíveis, as atividades abertas ou o aprofundamento podem ser úteis em determinados casos, desde que respondam a necessidades concretas e não a um rótulo geral (Molina García, 2014; Valadez Sierra et al., 2012).

Também se descreve a aceleração ou flexibilização como uma possível medida para alguns alunos, especialmente quando o desfasamento entre o ritmo de aprendizagem e o currículo regular é muito acentuado. Mas as fontes que a contemplam insistem que não deveria aplicar-se de forma automática: convém avaliar maturidade emocional, adaptação social, apoio familiar, contexto escolar e acompanhamento posterior (Molina García, 2014; Sánchez Escobedo & Díaz Herrera, 2012).

Em termos práticos, as decisões educativas costumam ser mais sólidas quando combinam várias perspetivas:

- observação da sala de aula e do desempenho real;
- informação da família sobre interesses, história evolutiva e comportamento fora da escola;
- avaliação psicopedagógica quando se justifique;
- revisão periódica da medida aplicada;
- atenção ao bem-estar, não apenas às classificações.

Esta última ideia é importante. Uma alta capacidade não implica necessariamente alto desempenho escolar. Algumas fontes assinalam que o baixo desempenho, a desmotivação ou a desconexão podem surgir quando o contexto não oferece desafio suficiente, embora isto não deva interpretar-se como uma consequência inevitável nem como um sinal diagnóstico, por si só (Kerr, 1991; Giudice, 2024; Valadez Sierra et al., 2012).

Emoção, medo do fracasso e bem-estar

Na divulgação sobre altas capacidades é fácil cair em dois extremos: apresentar estas crianças e adolescentes como especialmente frágeis ou, pelo contrário, assumir que a sua capacidade intelectual os protege de qualquer dificuldade. As fontes revistas não justificam nenhuma dessas duas simplificações.

Alguns autores descrevem intensidade emocional, perfeccionismo, sensibilidade ou pressão pelo desempenho em parte do alumnado com altas capacidades (Giudice, 2024; Kerr, 1991). Mas também se adverte que nem todos apresentam dificuldades sociais ou emocionais e que muitas diferenças dependem do contexto, da personalidade, da resposta educativa e de outras condições concomitantes (Giudice, 2024; Doobay et al., 2014).

Um exemplo de nuance é oferecido pelo estudo de Simoës-Perlant sobre medos infantis. Numa amostra de crianças dos 5 aos 12 anos, não se encontraram diferenças globais significativas na intensidade média dos medos entre o grupo com QI elevado e o grupo com QI típico. Surgiu, sim, um resultado específico: dentro do grupo com QI elevado, as crianças dos 9 aos 12 anos mostraram mais medo do fracasso e da crítica do que as dos 5 aos 8 anos. A autora interpreta-o com prudência e relaciona-o com possíveis mudanças evolutivas próximas da adolescência, não como uma conclusão geral sobre todas as crianças com QI elevado (Simoës-Perlant, 2024).

A ideia central é simples: o mal-estar deve ser atendido pelo que é, e não utilizado como prova de altas capacidades. Se surgirem ansiedade intensa, isolamento, sofrimento persistente, problemas de comportamento ou dificuldades adaptativas, o adequado é avaliar a situação de forma individual e com profissionais qualificados. A alta capacidade, se existir, seria uma parte do perfil, não uma explicação total.

Adolescência: identidade, pertença e decisões

A adolescência acrescenta mudanças próprias: maior peso do grupo, construção da identidade, escolha de percursos académicos, expectativas externas e comparação social. Algumas fontes assinalam que jovens identificados como gifted podem viver o rótulo de formas diferentes: assumi-lo, ocultá-lo, distanciar-se dele ou sentir pressão pelo que os outros esperam (Chung, 2023; Kerr, 1991). Não se trata de uma reação universal, mas de uma possibilidade descrita em estudos e revisões.

Nesta etapa pode tornar-se mais visível a tensão entre destacar-se e pertencer. Molina García recolhe, a partir de autoras e investigações citadas, que algumas raparigas com altas capacidades poderiam reduzir a expressão visível da sua capacidade durante a adolescência por pressão social, estereótipos de género ou desejo de aceitação. A própria fonte aconselha a não generalizar: nem todas as adolescentes ocultarão as suas capacidades nem todas viverão dificuldades de adaptação (Molina García, 2014).

A orientação académica e vocacional ganha aqui um papel especial. Alguns adolescentes com alta capacidade podem ter muitos interesses e opções em aberto; outros podem mostrar talento claro num domínio, como matemática, música, ciências, escrita, artes ou liderança. A literatura sobre desenvolvimento do talento costuma sublinhar que o desempenho de alto nível requer oportunidades, prática, apoio especializado e motivação sustentada, não apenas capacidade inicial (Shavinina & Ferrari, 2004; Ziegler & Heller, 2000).

Por isso, orientar não deveria significar empurrar para a opção mais prestigiada nem transformar cada decisão numa prova de excelência. Uma orientação prudente ajuda a explorar interesses, valores, ritmos de trabalho, bem-estar, possibilidades reais e objetivos do próprio jovem (Kerr, 1991). No ensino secundário, várias fontes recomendam propostas que combinem desafio, profundidade, autonomia e acompanhamento, com medidas passíveis de revisão conforme a evolução do estudante (Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Valadez Sierra et al., 2012).

Família: apoio sem sobrecarregar

A família costuma ser uma fonte de informação especialmente valiosa, porque observa interesses, perguntas, emoções, brincadeira, hábitos de aprendizagem e mudanças que talvez não apareçam da mesma forma na sala de aula (Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012). Mas essa informação deve integrar-se com outras fontes; não convém transformar a observação familiar em diagnóstico nem, tão-pouco, descartá-la por ser subjetiva.

As fontes revistas recomendam uma colaboração família-escola baseada em comunicação, acordos concretos e responsabilidade partilhada (Molina García, 2014; Barrera-Algarín et al., 2024). Isto é especialmente importante quando há adaptações, enriquecimento, aceleração, dificuldades de motivação ou preocupação com o bem-estar.

O apoio familiar pode assumir formas muito diferentes: escutar, facilitar oportunidades, estabelecer limites razoáveis, cuidar do descanso, acompanhar interesses, normalizar o erro e evitar que toda a vida familiar gire em torno do rótulo. Várias fontes alertam para o risco de expectativas pouco realistas, tanto por excesso como por defeito: esperar que a criança se destaque em tudo pode gerar pressão; minimizar as suas necessidades pode deixá-la sem desafio nem acompanhamento (Molina García, 2014; Kerr, 1991; Giudice, 2024).

Uma orientação prudente seria esta: **levar a sério as necessidades sem transformar a capacidade numa identidade total**. A criança ou adolescente pode precisar de estímulo intelectual, mas também de limites, brincadeira, amizade, descanso, autonomia progressiva e permissão para errar.

Quando há perfis complexos

Algumas altas capacidades coexistem com dificuldades de aprendizagem, autismo, PHDA ou outras condições. As fontes disponíveis mencionam-no com especial cautela: uma alta capacidade não elimina a possibilidade de precisar de apoios adaptativos, sociais ou emocionais (Giudice, 2024; Doobay et al., 2014).

O estudo de Doobay e colaboradores, centrado em jovens com alta capacidade com e sem autismo, concluiu que famílias e docentes reportavam mais dificuldades adaptativas e psicossociais no grupo com autismo, embora os autorrelatos dos próprios jovens nem sempre mostrassem a mesma diferença. Esta discrepância entre informantes reforça a conveniência de recolher várias perspetivas antes de avaliar necessidades (Doobay et al., 2014).

Na prática de divulgação, isto convida a evitar frases simples como “se é capaz, não precisa de ajuda” ou “se tem dificuldades, não pode ter altas capacidades”. Ambas as ideias são demasiado rígidas. O perfil de um menor pode incluir forças notáveis e, ao mesmo tempo, necessidades específicas de apoio.

Um olhar evolutivo

A infância e a adolescência não são uma sala de espera até à vida adulta. São etapas com valor próprio, nas quais o potencial pode expressar-se, ocultar-se, mudar de forma ou precisar de condições diferentes. Os modelos dinâmicos lembram que o desenvolvimento do talento depende da interação entre capacidades pessoais, aprendizagem, motivação, oportunidades, família, escola e grupo de pares (Ziegler & Heller, 2000).

Por isso, talvez a pergunta mais útil não seja “como são as crianças com altas capacidades?”, mas “de que precisa esta criança ou esta adolescente, neste momento, com este perfil e neste contexto?”. Essa formulação não diagnostica, não promete resultados e evita transformar uma categoria numa explicação completa. Também permite algo mais prático: ajustar a resposta educativa e familiar sem perder de vista o desenvolvimento global da pessoa.

06

Emoções e perfeccionismo

Este capítulo apresenta «Emoções e perfeccionismo» de forma cientificamente fundamentada, contextualizada e sem simplificações, distinguindo a evidência dos mitos.



Falar de emoções em altas capacidades exige escapar de duas imagens demasiado simples. Uma apresenta as pessoas com alta capacidade como especialmente vulneráveis, intensas ou difíceis de acompanhar. A outra supõe que uma maior capacidade intelectual deveria traduzir-se num bom ajustamento emocional quase automático. As fontes revistas não sustentam de forma clara nenhum desses extremos.

A literatura especializada recolhe um debate antigo entre duas perspetivas: a chamada hipótese da harmonia, que associa a alta capacidade a um bom ajustamento social e emocional, e a hipótese da desarmonia, que a relaciona com mais dificuldades socioemocionais. Chung analisa estas duas perspetivas como quadros presentes também nos meios de comunicação, mas adverte que não descrevem por completo a realidade das pessoas com altas capacidades (Chung, 2023). Esta cautela é útil: uma mesma etiqueta pode conviver com trajetórias muito distintas.

Neste capítulo não se oferece uma leitura clínica da ansiedade, do perfeccionismo ou da intensidade emocional. O objetivo é mais modesto: ordenar algumas ideias frequentes nas fontes, distinguir entre traços possíveis e problemas que requerem avaliação, e evitar que o mal-estar se converta numa explicação única.

Intensidade emocional não significa perturbação

Várias fontes mencionam que algumas pessoas com altas capacidades podem viver as emoções com especial intensidade, sensibilidade ou profundidade. Fala-se de preocupação moral, idealismo, empatia, sentido de justiça, resposta emocional elevada ou forte conexão com outras pessoas, animais ou problemas do mundo (Giudice, 2024; Molina García, 2014). Em alguns textos, esta descrição vincula-se com o conceito de **sobre-excitabilidade emocional** de Dabrowski (Giudice, 2024).

O matiz é importante. O facto de uma fonte descrever intensidade emocional não significa que todas as pessoas com altas capacidades a apresentem, nem que essa intensidade seja em si mesma uma perturbação. Giudice assinala que a teoria geral da desintegração positiva, da qual procede parte deste vocabulário, tem um apoio empírico limitado (Giudice, 2024). Molina García também recolhe a intensidade emocional como uma característica descrita por vários autores, mas insiste em que a área emocional deve ser considerada juntamente com a cognitiva e social, não como uma consequência automática da alta capacidade (Molina García, 2014).

Uma emoção intensa pode ser uma fonte de envolvimento, criatividade, compromisso ou sensibilidade para com os outros. Também pode gerar conflito se o ambiente não a compreende, se é interpretada como exagero ou se a pessoa não encontra formas adequadas de a regular. A diferença não está apenas na emoção, mas na sua duração, na sua intensidade, no contexto em que aparece e no grau em que interfere na vida diária.

Perfeccionismo: entre a exigência útil e o bloqueio

O perfeccionismo aparece em várias fontes como uma possível preocupação em algumas pessoas com altas capacidades, sobretudo quando combinado com expectativas externas, medo do erro ou pressão para render (Giudice, 2024; Kerr, 1991; Molina García, 2014). Não se apresenta como um traço universal nem como um critério de identificação.

A palavra, além disso, pode significar coisas distintas. Num sentido amplo, pode referir-se à procura de qualidade, ao desejo de melhorar ou à perseverança perante uma tarefa. Molina García descreve uma dimensão positiva quando essa exigência impulsiona a melhoria e a dedicação (Molina García, 2014). Chung usa inclusive o termo “perfeccionismo adaptativo” dentro de uma análise de representações mediáticas, embora no seu estudo funcione como um código operativo para cenas de adaptação perante obstáculos, não como uma teoria psicológica completa (Chung, 2023).

Noutro sentido, o perfeccionismo pode tornar-se rígido. Kerr relaciona-o com padrões muito altos, preocupação excessiva com os detalhes, dependência da avaliação externa e dificuldade em aceitar resultados razoavelmente bons (Kerr, 1991). Giudice recolhe também a relação entre padrões demasiado elevados, medo de cometer erros, ansiedade e possível esgotamento em determinados casos (Giudice, 2024).

Ansiedade: possibilidade, não destino

A ansiedade aparece nas fontes como uma dificuldade possível, especialmente em contextos de pressão, incompreensão, falta de ajustamento entre necessidades e ambiente, decisões difíceis, medo do fracasso ou avaliação constante (Giudice, 2024; Kerr, 1991; Molina García, 2014). Mas nenhuma das fontes utilizadas permite afirmar que as altas capacidades causem ansiedade de forma geral.

Giudice recolhe estudos sobre ansiedade-traço, desregulação emocional e perfis encaminhados por alta capacidade, mas adverte que parte dessa evidência procede de amostras clínicas ou derivadas, o que limita a generalização (Giudice, 2024). Molina García menciona a ansiedade como uma variável socioafetiva que pode ser avaliada em alguns casos, juntamente com motivação, autoestima, adaptação e traços de personalidade, sem a apresentar como característica definidora (Molina García, 2014). Kerr relaciona-a com stress académico, expectativas elevadas, transição escolar, ansiedade perante testes e desempenho em áreas concretas como a música (Kerr, 1991).

Esta leitura prudente permite formular a questão de maneira mais útil. Não se trata de perguntar se as pessoas com altas capacidades “são ansiosas”, mas de observar quando uma pessoa concreta se vê submetida a uma combinação de exigências, expectativas e falta de apoio que pode favorecer tensão ou bloqueio.

O papel do ambiente: expectativas, desafio e acompanhamento

Uma ideia atravessa várias fontes: as dificuldades emocionais não deveriam ser separadas do contexto académico, social e familiar (Kerr, 1991; Molina García, 2014; Giudice, 2024). Às vezes, o mal-estar compreende-se melhor ao olhar a interação entre a pessoa e o seu ambiente: ritmo de aprendizagem, tipo de tarefas, relação com pares, expectativas familiares, estilo da sala de aula, experiências prévias de sucesso ou fracasso e possibilidades reais de apoio.

Isto não significa culpar a escola ou a família. Significa reconhecer que o bem-estar não depende apenas de traços internos. Um estudante que aprende rápido pode aborrecer-se com tarefas muito repetitivas; outro pode sentir-se pressionado se todo o feito se converte num novo patamar; uma pessoa adulta pode experimentar esgotamento se mantiver durante anos padrões impossíveis. Em cada caso, o mesmo traço inicial pode ter efeitos distintos consoante o contexto.

Kerr assinala que muitas pessoas com alta capacidade estão bem ajustadas, embora algumas possam experimentar dificuldades relacionadas com aborrecimento, isolamento, expectativas ou falta de desafio (Kerr, 1991). Molina García insiste em que a resposta educativa deve atender a necessidades

psicológicas e sociais, não apenas intelectuais (Molina García, 2014). Giudice adverte que a crença de que as pessoas com altas capacidades sempre se ajustam bem pode invisibilizar dificuldades reais (Giudice, 2024).

Por isso, uma resposta sensata costuma combinar desafio e cuidado. O desafio sem apoio pode aumentar a pressão. O apoio sem desafio pode ser insuficiente se a pessoa necessita de profundidade, autonomia ou complexidade. A questão não é baixar sempre as exigências, mas torná-las mais ajustadas, compreensíveis e humanas.

Acompanhar sem converter a emoção em etiqueta

Na vida quotidiana, acompanhar estas experiências requer um equilíbrio delicado. Se uma criança evita entregar trabalhos porque nunca lhe parecem suficientemente bons, talvez precise de ajuda para terminar, rever e aceitar um resultado possível. Se um adolescente se mostra ansioso antes de um teste, pode ser útil explorar que significado atribui a esse teste. Se uma pessoa adulta se descreve como intensa ou sensível, convém escutar sem assumir de entrada que isso é um problema.

Estas orientações não prometem resultados. Servem para deslocar o olhar da etiqueta para as necessidades concretas. O perfeccionismo, a ansiedade ou a intensidade emocional podem fazer parte da experiência de algumas pessoas com altas capacidades, mas não definem por si só a pessoa nem permitem identificá-la.

Talvez a formulação mais prudente seja esta: **as altas capacidades podem coexistir com uma vida emocional intensa, com perfeccionismo ou com ansiedade, mas a relação entre estes elementos depende da pessoa, do contexto e de outras variáveis.** Algumas fontes coincidem em assinalar riscos de pressão, expectativas e desajuste; também coincidem em advertir contra as generalizações (Giudice, 2024; Kerr, 1991; Molina García, 2014). Essa dupla cautela é a que melhor protege uma divulgação rigorosa: levar a sério o mal-estar sem o converter em destino.

Fontes utilizadas

- Chung, D. (2023). *Portrayal of Gifted Stereotypes in Disney Channel Media: Harmony or Disharmony?* Journal of Student Research, 12(3), 1-16.
- Giudice, A. (2024). *Brief introduction of giftedness in adults*. Preprint. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.16087.48804>
- Kerr, B. (1991). *A Handbook for Counseling the Gifted and Talented*. American Association for Counseling and Development.
- Molina García, L. (2014). *Adaptações curriculares para o alunado com altas capacidades desde a tutoria*. IC Editorial.

07

Dupla excepcionalidade

Este capítulo apresenta «Dupla excepcionalidade» de forma cientificamente fundamentada, contextualizada e sem simplificações, distinguindo a evidência dos mitos.



A expressão **dupla excepcionalidade** é usada para descrever perfis em que coexistem altas capacidades com uma dificuldade, deficiência, perturbação do neurodesenvolvimento ou outra necessidade que afeta a aprendizagem, a comunicação, a atenção, a regulação ou o funcionamento quotidiano. Não é um diagnóstico clínico único. É uma forma de nomear uma combinação complexa: uma pessoa pode demonstrar pontos fortes muito destacados e, ao mesmo tempo, necessitar de apoios específicos em áreas concretas (Pfeiffer, 2015; Lovecky, 2004; Giudice, 2024).

Esta ideia é importante porque quebra uma suposição ainda frequente: pensar que a alta capacidade deveria proteger das dificuldades. As fontes revistas coincidem num ponto básico: uma dificuldade de aprendizagem, atenção ou comunicação não descarta a alta capacidade, e uma alta capacidade não elimina por si só uma dificuldade real (Distin, 2006; Valadez Sierra et al., 2012; Sternberg et al., 2011).

O capítulo não pretende ajudar a diagnosticar PHDA, autismo, dislexia nem altas capacidades. O seu objetivo é explicar por que estes perfis podem passar despercebidos, que cautelas convém manter e por que a resposta educativa não deveria centrar-se apenas no “que falha” nem apenas no “que se destaca”.

Quando uma parte do perfil oculta a outra

A dupla excepcionalidade costuma ser difícil de identificar porque os pontos fortes e as dificuldades podem **mascarar-se** entre si. Algumas fontes descrevem três situações habituais: que a alta capacidade compense uma dificuldade, que a dificuldade oculte o potencial, ou que ambas as dimensões fiquem pouco visíveis e a pessoa pareça simplesmente “normal”, irregular ou pouco motivada (Pfeiffer, 2015; Phillipson et al., 2013; Distin, 2006).

Um aluno com raciocínio verbal elevado pode utilizar a sua compreensão geral para compensar problemas de leitura durante algum tempo. Outro pode ter ideias complexas, mas produzir trabalhos escritos pobres por dificuldades de escrita, planeamento ou velocidade. Uma criança com grande capacidade para aprender pode sustentar bons resultados no Ensino Básico à custa de muito esforço, e começar a mostrar mais dificuldades quando aumentam as exigências de organização. Estes exemplos não provam nada por si sós, mas ajudam a entender por que o rendimento visível pode ser enganoso.

Várias fontes alertam contra duas leituras simplistas. A primeira seria pensar: “se tem altas capacidades, não precisa de apoio”. A segunda seria concluir: “se tem dificuldades, então não pode ter alta capacidade”. Ambas deixam de fora uma parte do perfil (Lovecky, 2004; Sternberg et al., 2011; Valadez Sierra et al., 2012).

Se apenas se olha...	Risco principal	Leitura mais prudente
O rendimento elevado	Invisibilizar dificuldades de atenção, leitura, escrita, comunicação ou regulação.	Perguntar quanto esforço custa sustentar esse rendimento e em que contextos aparecem barreiras.
A dificuldade	Ignorar raciocínio, criatividade, interesses profundos ou aprendizagem rápida.	Explorar também pontos fortes, domínios de talento e oportunidades de desafio.
Uma pontuação global	Ocultar perfis muito desiguais entre áreas.	Interpretar o conjunto de dados com profissionais qualificados.
O comportamento externo	Confundir causas distintas: aborrecimento, ansiedade, PHDA, autismo, dislexia ou outros fatores.	Observar contexto, duração, interferência e trajetória.

Perfis irregulares, não contradições

Na dupla excepcionalidade, as diferenças internas podem ser amplas. Lovecky descreve crianças com raciocínio elevado e dificuldades em atenção, escrita, organização, habilidades sociais ou regulação emocional. Também assinala que estes perfis podem mostrar uma assincronia maior: pensar com muita complexidade numa área e, ao mesmo tempo, necessitar de ajuda em tarefas quotidianas que de fora parecem simples (Lovecky, 2004).

Sternberg, Jarvin e Grigorenko abordam a combinação de alta capacidade e dificuldades de aprendizagem a partir de uma perspetiva contextual: o que se considera força, fraqueza ou deficiência depende também das exigências do ambiente educativo e das habilidades que esse ambiente valoriza (Sternberg et al., 2011). Esta ideia não nega as dificuldades, mas recorda que o problema não reside apenas na pessoa. Uma escola muito dependente de tarefas escritas rápidas pode tornar mais visível uma dificuldade de escrita; uma avaliação com alta carga verbal pode não captar bem certos perfis; uma sala de aula com pouca flexibilidade pode amplificar problemas de atenção ou comunicação.

A resposta mais ajustada costuma requerer dois movimentos ao mesmo tempo: **desenvolver os pontos fortes e apoiar as áreas vulneráveis**. As fontes consultadas insistem que a intervenção não deveria limitar-se a corrigir défices, porque isso pode empobrecer o desenvolvimento do talento. Mas também não bastaria oferecer enriquecimento ou avanço se forem ignoradas dificuldades que afetam o dia a dia (Lovecky, 2004; Distin, 2006; Pfeiffer, 2015).

PHDA e altas capacidades: semelhança externa não é equivalência

A PHDA aparece em várias fontes como um dos perfis que pode coexistir com altas capacidades, mas também como uma fonte frequente de confusão. Algumas condutas podem parecer semelhantes de fora: mover-se muito, falar em excesso, interromper, distrair-se em tarefas repetitivas, abandonar projetos ou resistir a normas que não se compreendem. No entanto, as fontes não sustentam que alta capacidade e PHDA sejam o mesmo (Pfeiffer, 2015; Bourse & Ricart, 2014; Giudice, 2024).

Uma parte da literatura adverte que o aborrecimento, a falta de desafio ou um currículo pouco ajustado podem produzir condutas que se assemelham à desatenção. Outros autores sublinham o risco contrário: que a PHDA fique sem detetar porque a alta capacidade permite compensar durante anos algumas exigências escolares (Lovecky, 2004; Pfeiffer, 2015; Ambrose & Sternberg, 2016).

O estudo de Gomez e colaboradores comparou menores com PHDA com e sem alta capacidade, e menores sem PHDA. Nessa amostra, os grupos com PHDA diferenciavam-se claramente dos grupos sem PHDA; além disso, o grupo com alta capacidade e PHDA não mostrava exatamente o mesmo padrão que o grupo com PHDA sem alta capacidade. Os autores interpretam que a PHDA pode ser um diagnóstico válido em menores com alta capacidade, embora recomendem cautela e mais investigação antes de estabelecer critérios diferenciados para este grupo (Gomez et al., 2019).

Em termos divulgativos, a cautela seria esta: nem a inquietação nem a distração bastam para falar de PHDA; também não convém descartá-la só porque há bom raciocínio, criatividade ou rendimento elevado em algumas áreas. A avaliação deve atender à persistência das dificuldades, à sua presença em distintos contextos, à interferência funcional e à história evolutiva, sempre por profissionais competentes (Lovecky, 2004; Pfeiffer, 2015; Williams, 2024).

Autismo e altas capacidades: distinguir sem separar de forma rígida

O autismo também aparece nas fontes como uma possível forma de dupla excecionalidade, embora com matizes importantes. Algumas obras antigas usam a categoria “síndrome de Asperger”, própria de classificações diagnósticas anteriores. Ao utilizar essas fontes, convém recordar que parte do vocabulário procede da sua época e não deve ser transposto sem contexto (Lovecky, 2004; Distin, 2006; Costis, 2016).

As fontes revistas assinalam possíveis áreas de dificuldade na comunicação social, reciprocidade, flexibilidade, interpretação de chaves sociais, sensibilidade sensorial ou funcionamento adaptativo. Ao mesmo tempo, descrevem possíveis pontos fortes: memória, conhecimentos especializados, honestidade, interesses profundos ou aprendizagem avançada em domínios concretos. Não são traços universais nem suficientes para identificar autismo, mas ajudam a entender por que alguns perfis podem ser muito desiguais (Lovecky, 2004; Costis, 2016).

Doobay e colaboradores compararam jovens com alta capacidade e autismo com jovens de alta capacidade sem diagnóstico psicológico. Na sua amostra não encontraram diferenças significativas no QI total, mas observaram diferenças médias na velocidade de processamento, habilidades adaptativas e funcionamento psicossocial informado por adultos. As maiores diferenças adaptativas apareceram na socialização. Os próprios autores sublinham a variabilidade individual e a necessidade de mais estudos sobre intervenção (Doobay et al., 2014).

Freeman apresenta uma cautela complementar: algumas pessoas com altas capacidades podem ter dificuldades sociais sem que isso equivalha necessariamente a autismo. Ao mesmo tempo, não deveria negar-se a possibilidade de que uma pessoa tenha ambas as condições. A questão não é decidir por intuição se “parece autista” ou “parece superdotado”, mas sim avaliar com rigor a comunicação, a flexibilidade, o funcionamento adaptativo, a história do desenvolvimento e as necessidades reais (Freeman, 2010; Costis, 2016).

Dislexia e outras dificuldades de aprendizagem

A dislexia é mencionada em várias fontes como uma dificuldade específica que pode coexistir com altas capacidades. O ponto mais repetido é que o raciocínio avançado não elimina necessariamente as dificuldades na leitura, escrita ou ortografia. Do mesmo modo, uma dificuldade de leitura e escrita não permite concluir baixa capacidade intelectual (Valadez Sierra et al., 2012; Distin, 2006; Freeman, 2010).

Este perfil pode passar especialmente despercebido se a escola se apoia muito no rendimento escrito. Um estudante pode ter ideias complexas, boa compreensão oral ou pensamento matemático avançado, mas obter resultados pobres quando a tarefa exige ler com rapidez, escrever com precisão ou organizar por escrito o que sabe. Lovecky recolhe exemplos de alunos com altas capacidades, PHDA e dislexia, e assinala que apoios como o ditado, o computador ou outras formas de expressar o pensamento podem ajudar a mostrar melhor o que a pessoa compreende (Lovecky, 2004).

Algumas fontes descrevem possíveis pontos fortes visuais, espaciais ou criativos em certos alunos com dislexia, mas este ponto deve ser tratado com prudência. Nem toda a pessoa com dislexia terá esses pontos fortes, nem toda a força visual indica dislexia. A ideia útil é mais modesta: convém olhar para o perfil completo, não apenas para as falhas, a lentidão na leitura ou a apresentação escrita (Bourse & Ricart, 2014; Farrall et al., 2007).

Avaliar e acompanhar sem reduzir a rótulos

A dupla exceccionalidade exige uma avaliação especialmente cuidadosa. As fontes insistem em usar várias fontes de informação: testes adequados, história escolar, observação, relatórios de família e professores, produções, funcionamento quotidiano e contexto. Também advertem que uma pontuação global pode ocultar diferenças internas importantes, e que alguns testes podem ser afetados por dificuldades de atenção, linguagem, leitura, velocidade de processamento ou comunicação (Pfeiffer, 2015; Sternberg et al., 2011; Valadez Sierra et al., 2012).

Na prática educativa, a pergunta não deveria ser apenas “que rótulo tem”, mas sim o que necessita para aprender e participar melhor. Algumas medidas podem dirigir-se à dificuldade: apoio em funções executivas, antecipação, estrutura, ensino explícito de estratégias, ajustes na leitura ou escrita, apoios visuais, tempos adequados ou formas alternativas de demonstrar conhecimento. Outras devem cuidar do desenvolvimento do ponto forte: enriquecimento, profundidade, projetos complexos, aceleração quando apropriado, mentoria ou acesso a conteúdos mais avançados. As fontes não prometem que uma combinação concreta funcione em todos os casos; recomendam ajustar a resposta ao perfil individual (Lovecky, 2004; Distin, 2006; Pfeiffer, 2015).

Também é importante cuidar da linguagem. Uma criança não é “apenas PHDA”, “apenas autista”, “apenas disléxica” ou “apenas de altas capacidades”. Os rótulos podem abrir portas a apoios e compreensão, mas também podem estreitar o olhar se se converterem na explicação completa da pessoa. A dupla exceccionalidade convida precisamente a sustentar um olhar duplo: reconhecer capacidades reais sem negar dificuldades reais.

Talvez o critério mais prudente seja este: quando há grandes discrepâncias entre o que uma pessoa parece compreender, o que consegue expressar, como aprende e como funciona em distintos contextos, vale a pena olhar com mais detalhe. Não para multiplicar rótulos, mas para evitar que uma parte do perfil apague a outra.

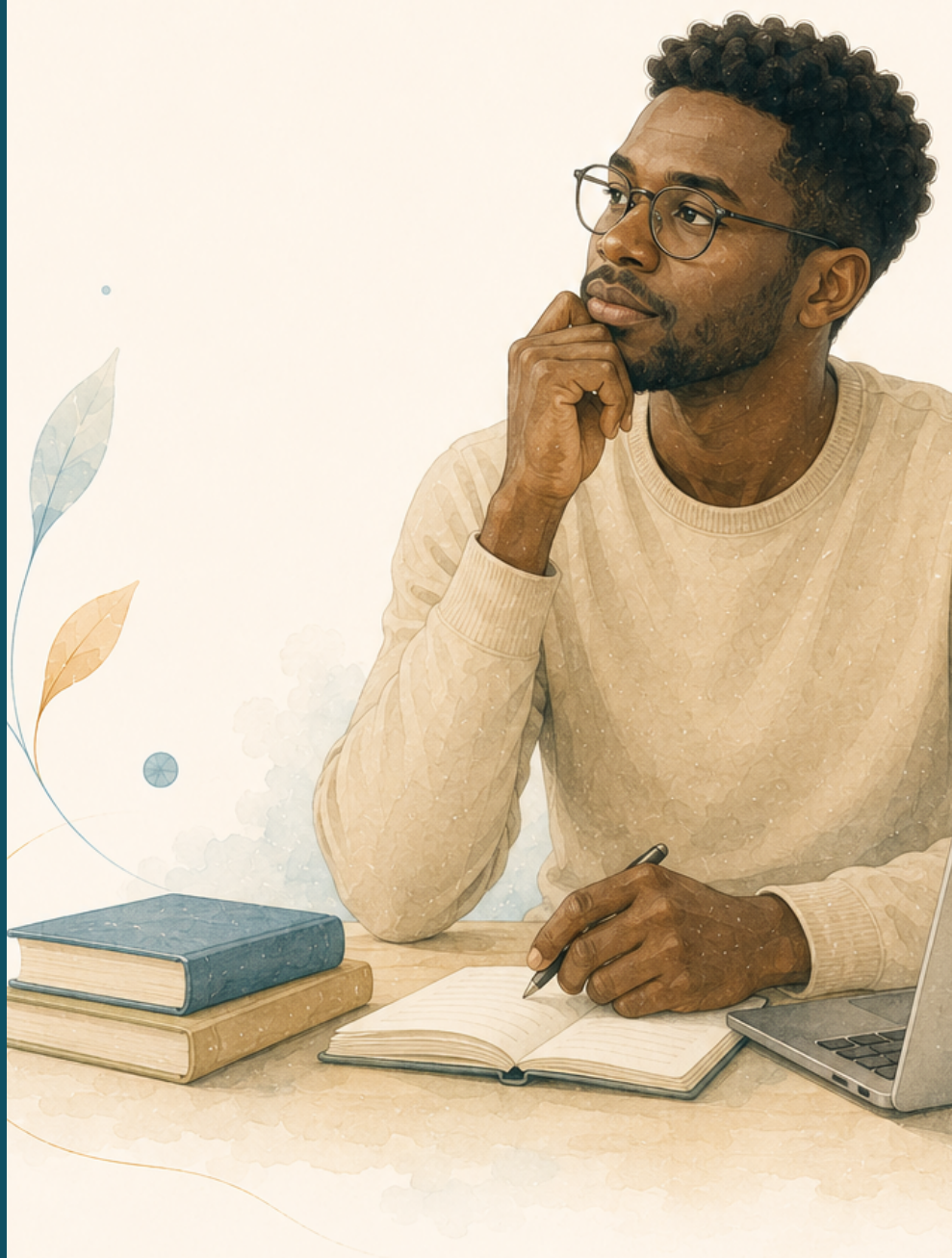
Fontes utilizadas

- Ambrose, D., & Sternberg, R. J. (Eds.). (2016). *Giftedness and talent in the 21st century: Adapting to the turbulence of globalization*. Sense Publishers.
- Bourse, P., & Ricart, D. (2014). *Hijos brillantes, alumnos sobresalientes: Manual para padres y maestros sobre alumnos de alto potencial intelectual y creativo*. Bonum.
- Costis, P. A. (2016). *Seeing the paradigm: Education professionals' advocacy for the gifted student with autism spectrum disorder* \[Doctoral dissertation, The College of William and Mary in Virginia\]. ProQuest LLC.
- Distin, K. (Ed.). (2006). *Gifted children: A guide for parents and professionals*. Jessica Kingsley Publishers.
- Doobay, A. F., Foley-Nicpon, M., Ali, S. R., & Assouline, S. G. (2014). Cognitive, adaptive, and psychosocial differences between high ability youth with and without autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44, 2026-2040. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2082-1>
- Farrall, J., Matison, A., Minchin, M., & Stewart, W. (2007). *Raising your gifted and talented child: The joys and the challenges*. Gifted and Talented Children's Association of South Australia.
- Freeman, J. (2010). *Gifted lives: What happens when gifted children grow up?* Routledge.
- Giudice, A. (2024). *Brief introduction of giftedness in adults*. Preprint. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.16087.48804>
- Gomez, R., Stavropoulos, V., Vance, A., & Griffiths, M. D. (2019). *Gifted children with ADHD: How are they different from non-gifted children with ADHD?* International Journal of Mental Health and Addiction. <https://doi.org/10.1007/s11469-019-00125-x>
- Lovecky, D. V. (2004). *Different minds: Gifted children with ADHD, Asperger Syndrome, and other learning deficits*. Jessica Kingsley Publishers.
- Pfeiffer, S. I. (2015). *Essentials of gifted assessment*. John Wiley & Sons.
- Phillipson, S. N., Stoeger, H., & Ziegler, A. (Eds.). (2013). *Exceptionality in East Asia: Explorations in the actiotope model of giftedness*. Routledge.
- Sternberg, R. J., Jarvin, L., & Grigorenko, E. L. (2011). *Explorations in giftedness*. Cambridge University Press.
- Valadez Sierra, M. D., Betancourt Morejón, J., & Zavala Berbena, M. A. (Eds.). (2012). *Alunos superdotados e talentosos: Identificação, avaliação e intervenção. Uma perspectiva para docentes* (2.^a ed.). Editorial El Manual Moderno.
- Williams, J. (2024). *Raising their voices: Lived experiences of gifted women with ADHD* \[Doctoral dissertation, University of Denver\]. ProQuest Dissertations & Theses.

8

Altas capacidades em adultos

Este capítulo apresenta «Altas capacidades em adultos» de forma cientificamente fundamentada, contextualizada e sem simplificações, distinguindo a evidência dos mitos.



Falar de altas capacidades na idade adulta obriga a mudar o foco. Durante anos, boa parte da investigação e da intervenção organizou-se em torno da escola: identificação, adaptação curricular, enriquecimento, aceleração ou relação com os pares. Essa abordagem é compreensível, mas deixa uma pergunta em aberto: o que acontece quando a pessoa entra na universidade, no trabalho, no casal ou na parentalidade.

As fontes revistas coincidem numa cautela inicial: a experiência adulta está menos estudada do que a infância e a adolescência, e não pode ser deduzida de forma simples a partir do rendimento escolar ou de uma pontuação intelectual (Giudice, 2024; Freeman, 2010; Kerr, 1991). Algumas pessoas adultas desenvolvem trajetórias visíveis; outras levam vidas discretas, satisfatórias ou difíceis.

Este capítulo não pretende ajudar ninguém a diagnosticar-se. O seu objetivo é ordenar questões frequentes na vida adulta: reconhecimento tardio, trabalho, relações, bem-estar emocional e desenvolvimento do talento.

A alta capacidade não desaparece ao crescer

Uma ideia simples, mas por vezes esquecida, é que as altas capacidades não são apenas um assunto escolar. A pessoa adulta mantém história, interesses, formas de aprender e necessidades de complexidade, embora a maneira como essas capacidades se expressam possa mudar muito com o tempo.

Freeman, num acompanhamento de trajetórias vitais, mostra que o talento infantil não prevê de forma linear o sucesso adulto, a fama nem o bem-estar. Na vida adulta intervêm o trabalho, a economia, a saúde, a família, as oportunidades, a personalidade e também o acaso (Freeman, 2010). Outros modelos de desenvolvimento do talento insistem numa ideia semelhante: o potencial inicial pode transformar-se em competência, perícia ou contribuição, mas esse processo requer aprendizagem, prática, apoio, contexto e motivação; não está garantido (Pfeiffer, 2015; Heller et al., 2005; Sternberg et al., 2011).

Esta distinção ajuda a evitar dois erros: pensar que uma pessoa adulta com altas capacidades deveria ter alcançado uma posição brilhante, ou negar as suas altas capacidades se não tiver uma carreira prestigiada, publicações, prémios ou rendimentos elevados. Algumas conceções teóricas dão muito peso ao sucesso adulto ou à eminência, mas não convém reduzir a alta capacidade ao reconhecimento social (Ziegler & Heller, 2000; Sternberg et al., 2011).

Reconhecer-se tarde: alívio, dúvidas e releitura da própria história

Algumas pessoas chegam à idade adulta sem terem sido identificadas. Outras foram rotuladas em crianças, mas receberam uma mensagem limitada: “és inteligente”, “consegues tudo”, “não precisas de ajuda”. Em ambos os casos, a idade adulta pode trazer uma revisão da própria trajetória. Giudice assinala que a experiência subjetiva dos adultos com altas capacidades está pouco estudada, mas levanta a possibilidade de algumas pessoas terem aprendido a ocultar dificuldades ou a adaptar-se a ambientes pouco ajustados às suas necessidades (Giudice, 2024).

Esta releitura pode produzir alívio: certas experiências de tédio, intensidade, sensação de diferença ou frustração com tarefas pouco significativas adquirem outro enquadramento. Também pode gerar

dúvidas. Nem todas as pessoas se sentem confortáveis com um rótulo que pode simplificar demasiado uma vida complexa.

Em estudos qualitativos recentes sobre mulheres adultas com altas capacidades e PHDA, várias participantes reinterpretam a sua educação, a sua carreira, as suas relações e o seu autoconceito ao compreenderem melhor a interação entre pontos fortes e dificuldades (Williams, 2024). É uma fonte valiosa, mas limitada: a amostra é pequena e selecionada. Não permite generalizar, embora mostre que, em alguns casos, dar nome a uma combinação de capacidades e dificuldades pode reduzir a culpa e favorecer estratégias mais ajustadas.

Trabalho, estudos e multipotencialidade

A vida académica e profissional costuma ser uma das áreas onde mais se nota a diferença entre potencial e trajetória real. Kerr descreve a **multipotencialidade** como a possibilidade de ter várias áreas de competência ou interesse. Pode ser uma vantagem, porque abre caminhos; mas também pode complicar a escolha, prolongar a indecisão ou gerar a sensação de estar a deixar sempre algo de fora (Kerr, 1991).

Nem todas as pessoas com altas capacidades são multipotenciais. Algumas têm desde muito cedo um interesse intenso e estável por um domínio concreto. Outras mudam várias vezes de área, combinam disciplinas ou necessitam de trabalhos com autonomia, aprendizagem contínua e sentido. Lin, numa tese sobre adultos com altas capacidades dedicados ao empreendedorismo social, descreve trajetórias onde valores, criatividade, frustração com estruturas tradicionais e procura de impacto social aparecem ligados a decisões profissionais (Lin, 2024). A nuance é essencial: não é uma amostra representativa de todos os adultos com altas capacidades.

No trabalho adulto, a alta capacidade pode expressar-se de formas distintas:

- aprendizagem rápida em áreas novas;
- tendência para ligar ideias de campos diferentes;
- desconforto perante tarefas repetitivas ou pouco justificadas;
- necessidade de autonomia intelectual;
- interesse por problemas complexos;
- dificuldade em escolher quando existem demasiadas opções atrativas.

Estas possibilidades não são traços universais nem diagnósticos. Podem ter efeitos muito distintos consoante o contexto. Um ambiente flexível pode converter a curiosidade e a profundidade em contributos valiosos; um rígido ou pouco claro pode aumentar o desgaste. As fontes sobre desenvolvimento do talento adulto insistem que a excelência e a satisfação profissional não dependem apenas da capacidade: também importam a prática, a mentoria, os recursos e o reconhecimento do campo (Heller et al., 2005; Phillipson et al., 2013; Sternberg et al., 2011).

A universidade ou a formação avançada podem ser, para algumas pessoas, um ambiente mais afim do que as etapas escolares anteriores. Mas também não convém idealizá-las: a idade adulta jovem também pode exigir organização, regulação e tomada de decisões.

Relações, casal e sensação de diferença

A vida adulta desloca a pergunta de “como se relaciona com os seus colegas de turma” para vínculos mais variados: amizades, casal, trabalho em equipa, família ou comunidades de interesse. As fontes disponíveis não sustentam que os adultos com altas capacidades tenham necessariamente piores

relações. Um estudo com adultos da Mensa em relações comprometidas não encontrou diferenças significativas na qualidade ou satisfação do casal em relação a um grupo de comparação, embora tenha observado algumas diferenças médias no apego e na gestão do conflito (Dijkstra et al., 2017).

Esse resultado deve ser lido com prudência. A amostra provém da Mensa, inclui adultos heterossexuais em relações comprometidas e não representa todas as formas de alta capacidade nem todas as formas de relação. Ainda assim, ajuda a desmontar uma caricatura: a alta capacidade não condena à solidão nem garante competências relacionais especiais.

O que aparece em várias fontes é a importância do ajuste entre a pessoa e o seu ambiente. Algumas pessoas adultas procuram conversas profundas, interesses partilhados ou espaços onde não tenham de ocultar a sua curiosidade. Outras podem necessitar de períodos de solidão para recuperar energia ou pensar com calma. Estas descrições provêm frequentemente de observações clínicas, testemunhos ou textos divulgativos, pelo que convém tratá-las como possibilidades, não como um perfil fechado (Giudice, 2024).

Bem-estar emocional: nem invulnerabilidade nem destino de sofrimento

Em adultos, como na infância, convém evitar dois extremos. Um seria imaginar que a alta capacidade protege dos problemas emocionais. Outro, apresentá-la como uma fonte quase inevitável de ansiedade, isolamento ou mal-estar. As fontes revistas não permitem sustentar nenhum dos dois extremos.

Giudice descreve possíveis experiências de intensidade, sensibilidade, perfeccionismo, preocupação moral, ansiedade ou esgotamento em algumas pessoas adultas, mas reconhece que falta investigação específica e que muitas afirmações provêm de modelos, estudos noutras etapas ou amostras particulares (Giudice, 2024). Kerr assinala que muitas pessoas com alta capacidade estão bem ajustadas, embora algumas possam experienciar dificuldades relacionadas com expectativas, tédio, isolamento ou falta de desafio (Kerr, 1991). Molina García insiste que a alta capacidade não implica por si só instabilidade emocional e que os aspetos sociais e emocionais devem ser considerados juntamente com os cognitivos (Molina García, 2014).

A ansiedade merece uma menção específica. Pode aparecer em contextos de pressão, avaliação, decisões complexas, medo do fracasso ou desajuste entre necessidades e ambiente, mas não deve ser apresentada como consequência necessária das altas capacidades (Giudice, 2024; Kerr, 1991). Uma revisão clássica sobre bem-estar psicológico adverte que a evidência sobre adultos criativamente eminentes e perturbações do humor não pode ser transposta sem mais para todas as pessoas com alta capacidade intelectual (Neihart, 1999).

Uma formulação prudente seria esta: **as altas capacidades podem coexistir com bem-estar, com mal-estar ou com ambos em diferentes momentos da vida**. Quando existe sofrimento intenso, persistente ou incapacitante, a explicação não deveria ficar-se pelo “é devido às altas capacidades”. Pode haver ansiedade, depressão, PHDA, autismo, dificuldades laborais, luto, stresse económico ou outros fatores que requerem avaliação e apoio profissional.

Dupla exceccionalidade em adultos

Nalguns adultos, as altas capacidades convivem com PHDA, autismo, dificuldades de aprendizagem ou outras necessidades. A investigação específica sobre dupla exceccionalidade adulta é limitada, mas algumas fontes assinalam que certas dificuldades podem ter ficado mascaradas durante anos pelo

elevado raciocínio, pela criatividade ou pela capacidade de compensação (Ambrose & Sternberg, 2016; Williams, 2024).

Isto pode produzir trajetórias irregulares: bom desempenho em tarefas complexas, mas dificuldades em manter rotinas; ideias brilhantes, mas problemas para entregar a tempo; elevada compreensão, mas esgotamento por compensar. Não são provas de nada por si só. Relembrem que uma pessoa adulta pode ter pontos fortes reais e, ao mesmo tempo, necessitar de apoios reais.

Um olhar adulto mais abrangente

O estudo das altas capacidades em adultos necessita de mais investigação: amostras mais diversas, mais estudos longitudinais, mais atenção às mulheres, adultos não identificados, pessoas idosas, contextos laborais comuns, relações, saúde mental e dupla excecionalidade. Muitas fontes disponíveis centram-se na infância, universidade, amostras de alto rendimento, Mensa ou pessoas com conquistas excecionais.

Por isso, um guia divulgativo deveria manter uma posição sóbria. A alta capacidade adulta não é uma promessa de sucesso nem uma condenação ao desajuste. Pode ser uma dimensão relevante da identidade, da aprendizagem, do trabalho, das relações e do bem-estar, mas sempre misturada com história pessoal, oportunidades, saúde, cultura, economia e decisões.

Compreendê-la melhor não consiste em procurar um rótulo que explique tudo. Consiste em olhar para a vida adulta com mais precisão: que capacidades existem, que contextos as favorecem, que dificuldades convém atender e que apoios podem tornar a vida mais habitável sem reduzir a pessoa ao seu rendimento.

Fontes utilizadas

- Ambrose, D., & Sternberg, R. J. (Eds.). (2016). *Giftedness and talent in the 21st century: Adapting to the turbulence of globalization*. Sense Publishers.
- Dijkstra, P., Barelds, D. P. H., Ronner, S., & Nauta, A. P. (2017). Intimate relationships of the intellectually gifted: Attachment style, conflict style, and relationship satisfaction among members of the Mensa Society. *Marriage & Family Review*, 53(3), 262-280.
- Freeman, J. (2010). *Gifted lives: What happens when gifted children grow up?* Routledge.
- Giudice, A. (2024). *Brief introduction of giftedness in adults*. Preprint. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.16087.48804>
- Heller, K. A., Perleth, C., & Lim, T. K. (2005). The Munich model of giftedness designed to identify and promote gifted students. Em R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2.^a ed.). Cambridge University Press.
- Kerr, B. (1991). *A handbook for counseling the gifted and talented*. American Association for Counseling and Development.
- Lin, J. (2024). *Collective case study career critique of social entrepreneurs who are gifted adults* \[Doctoral dissertation, University of Denver\].
- Molina García, L. (2014). *Adaptaciones curriculares para el alumnado con altas capacidades desde la tutoría*. IC Editorial.
- Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? *Roeper Review*, 25, 10-17.
- Pfeiffer, S. I. (2015). *Essentials of gifted assessment*. John Wiley & Sons.
- Phillipson, S. N., Stoeger, H., & Ziegler, A. (Eds.). (2013). *Exceptionality in East Asia: Explorations in the actiotope model of giftedness*. Routledge.
- Sternberg, R. J., Jarvin, L., & Grigorenko, E. L. (2011). *Explorations in giftedness*. Cambridge University Press.
- Williams, J. (2024). *Raising their voices: Lived experiences of gifted women with ADHD* \[Doctoral dissertation, University of Denver\].
- Ziegler, A., & Heller, K. A. (2000). *Conceptions of giftedness from a meta-theoretical perspective*.

9

Escola e família

Este capítulo apresenta «Escola e família» de forma cientificamente fundamentada, contextualizada e sem simplificações, distinguindo a evidência dos mitos.



A escola e a família não explicam, por si só, as altas capacidades, mas fazem parte do ambiente em que uma capacidade pode encontrar oportunidades, limites, reconhecimento ou mal-entendidos. Várias fontes revistas coincidem nesta ideia: o desenvolvimento do talento depende da interação entre características pessoais, oportunidades educativas, apoios sociais, motivação, interesses e contexto (Ziegler & Heller, 2000; Valadez Sierra et al., 2012; Shavinina & Ferrari, 2004).

Convém começar por uma precaução simples: **nem a família nem o corpo docente deveriam assumir a tarefa de diagnosticar**. Podem observar, fornecer informação e participar em decisões educativas, mas a identificação formal e o planeamento de apoios exigem uma avaliação ampla, contextualizada e realizada por profissionais competentes. As fontes insistem que as observações familiares e escolares são valiosas, embora devam ser confrontadas com outros dados (Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Lovecky, 2004; Doobay et al., 2014).

Na prática, muitas dúvidas surgem numa zona intermédia: um aluno que acaba depressa e se aborrece, uma menina que faz perguntas complexas mas evita tarefas escritas, um adolescente que tem um desempenho abaixo do esperado, uma família que percebe muita intensidade em casa e uma escola que só vê notas aceitáveis. Estes casos exigem olhar para o que acontece, quando acontece, de que precisa essa pessoa e que respostas são realistas no seu contexto.

A escola como lugar de desafio, não apenas de desempenho

Uma confusão frequente é identificar altas capacidades com boas notas. As fontes revistas são prudentes quanto a esta equivalência. Alguns modelos históricos deram muito peso ao desempenho académico, mas outras abordagens incorporam criatividade, motivação, domínios específicos, contexto social e oportunidades de aprendizagem (Ziegler & Heller, 2000). Por isso, um bom percurso escolar pode ser uma pista, mas não esgota o tema; e um desempenho irregular também não exclui, por si só, uma capacidade elevada.

A escola tem um papel importante porque organiza grande parte das oportunidades de aprendizagem. Quando o currículo é demasiado repetitivo, lento ou pouco desafiante para um aluno em concreto, algumas fontes descrevem possíveis efeitos como aborrecimento, desmotivação, frustração ou baixo desempenho. Não se trata de consequências automáticas, nem surgem da mesma forma em todos os casos, mas são riscos que convém observar (Molina García, 2014; Valadez Sierra et al., 2012; Pié Balaguer et al., 2014).

A resposta educativa não deveria consistir em dar “mais do mesmo”. Várias fontes coincidem que acrescentar exercícios repetitivos quando o aluno já domina o conteúdo costuma ser uma medida fraca. A diferenciação útil aponta, antes, para ajustar profundidade, ritmo, complexidade, autonomia, produtos de aprendizagem e oportunidades de investigação (Tomlinson, 2004; Conklin, 2015; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012).

Isto não significa que tudo deva ser personalizado ao máximo todos os dias, algo pouco realista em muitas salas de aula. Implica, sim, que a escola se possa perguntar o que o aluno já sabe, o que precisa de praticar, o que pode explorar com mais profundidade, que apoios requer e como se avaliará se a medida está a funcionar.

Medidas educativas: escolher segundo a necessidade, não segundo a etiqueta

As fontes costumam organizar a resposta escolar em várias modalidades: medidas ordinárias de sala de aula, enriquecimento, compactação, agrupamentos flexíveis, mentoria, adaptação curricular e, em alguns casos, aceleração ou flexibilização. Não há uma única via válida para todo o alumnado com altas capacidades (Kerr, 1991; Molina García, 2014; Tomlinson, 2004).

Medida	O que pode aportar	Principais cautelas
Diferenciação na sala de aula	Ajustar tarefas, perguntas, materiais, produtos e ritmo sem separar necessariamente o aluno do seu grupo.	Requer planeamento e avaliação prévia; não basta com atividades “extra” (Tomlinson, 2004; Conklin, 2015).
Compactação curricular	Reduzir trabalho já dominado e libertar tempo para aprendizagem nova ou mais complexa.	Deve basear-se em evidências de domínio, não na impressão de que “vai depressa” (Conklin, 2015; Pié Balaguer et al., 2014).
Enriquecimento	Aprofundar, investigar, criar produtos, ligar áreas e alargar interesses.	Não deveria ser uma tarefa acrescentada sem sentido nem uma recompensa ocasional (Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Valadez Sierra et al., 2012).
Agrupamentos flexíveis	Facilitar trabalho com colegas de interesses, nível ou ritmo semelhante em momentos concretos.	Agrupar de forma rígida ou permanente pode levantar dúvidas sociais e organizativas (Valadez Sierra et al., 2012; Tomlinson, 2004).
Aceleração ou flexibilização	Permitir avançar de ano, disciplina ou nível quando existe um desajuste claro.	Costuma ser considerada uma medida excecional; convém avaliar aspetos académicos, sociais e emocionais (Molina García, 2014; Pié Balaguer et al., 2014).

O enriquecimento surge em várias fontes como uma opção compatível com uma escola inclusiva, porque pode adaptar a aprendizagem sem isolar necessariamente o aluno. Pode incluir projetos, problemas abertos, investigação orientada, produção criativa, leitura avançada, uso crítico de fontes ou mentoria (Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Treffinger, 2004; Kim et al., 2013).

A aceleração, pelo contrário, gera mais debate. Algumas fontes defendem-na quando está bem indicada e avaliada, enquanto outras sublinham a necessidade de cautela. O desacordo não costuma estar em se pode ajudar em certos casos, mas em quando, como e com que apoios aplicá-la. Apresentá-la como solução universal seria tão pouco prudente como descartá-la sempre (Kerr, 1991; Molina García, 2014; Pié Balaguer et al., 2014).

Criatividade, autonomia e segurança para pensar

A escola não transmite apenas conteúdos. Também pode abrir ou fechar espaços para a criatividade. Algumas fontes assinalam que a sala de aula favorece melhor o pensamento criativo quando oferece segurança psicológica, margem para explorar, feedback, oportunidades de revisão e problemas com algum grau de abertura (Kim et al., 2013; Treffinger, 2004). Isto não equivale a deixar o alumnado “fazer o que quiser”. A criatividade escolar precisa de estrutura, objetivos e acompanhamento.

Os estudos sobre criatividade revistos alertam contra duas simplificações. A primeira é reservar as atividades criativas apenas para alumnado identificado com altas capacidades. Alguns processos, como formular perguntas, gerar alternativas ou rever uma ideia, podem beneficiar estudantes diversos (Treffinger, 2004). A segunda é pensar que qualquer atividade chamativa desenvolve criatividade. Sem ligação a objetivos, conteúdo e avaliação, uma tarefa pode ser divertida, mas pouco formativa.

A tecnologia merece uma cautela semelhante: pode ampliar recursos e facilitar percursos, mas o seu valor depende do desenho pedagógico. Não há base suficiente para afirmar que uma ferramenta digital, por si só, melhore a resposta educativa ao alumnado com altas capacidades (Kontostavlou & Driga, 2023).

Quando há pontos fortes e dificuldades ao mesmo tempo

Uma parte importante da resposta escolar consiste em não se deixar enganar por perfis desiguais. Algumas fontes sobre dupla excecionalidade lembram que um aluno pode raciocinar a alto nível e, ao mesmo tempo, ter dificuldades de escrita, planeamento, atenção, flexibilidade, interação social ou regulação emocional (Lovecky, 2004; Doobay et al., 2014).

Nestes casos, baixar o desafio intelectual nem sempre resolve o problema. Por vezes, o aluno precisa de conteúdos mais ricos e, ao mesmo tempo, de apoios explícitos: dividir tarefas, usar apoios visuais, permitir formas alternativas de demonstrar o que aprendeu ou ajustar exigências de escrita. A ideia central é atender a **pontos fortes e necessidades**, não escolher apenas um dos dois (Lovecky, 2004).

Também é importante não interpretar de forma precipitada a apatia, o comportamento disruptivo ou o baixo desempenho. Podem estar relacionados com falta de desafio, mas também com ansiedade, dificuldades executivas, problemas de aprendizagem, experiências sociais complexas ou outros fatores. As fontes não autorizam a transformar um comportamento isolado num sinal diagnóstico (Lovecky, 2004; Simoës-Perlant, 2024).

A família: observar, acompanhar e não carregar com tudo

A família costuma fornecer informação que a escola nem sempre vê: interesses persistentes, perguntas, leituras, jogos, sensibilidade, reações à frustração, ritmos de aprendizagem, passatempos, projetos pessoais ou mudanças de humor. Várias fontes consideram esta informação especialmente útil em idades precoces e em processos de identificação (Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Valadez Sierra et al., 2012; Molina García, 2014).

Mas a observação familiar não equivale a diagnóstico. Uma família pode conhecer muito bem o seu filho e, ainda assim, precisar de confronto com informação escolar, provas, entrevistas e critério profissional. Do mesmo modo, a escola pode observar o funcionamento académico e não captar toda a intensidade, curiosidade ou dificuldade que aparece em casa. A integração de perspetivas costuma ser mais fiável do que a leitura a partir de um único contexto (Doobay et al., 2014; Lovecky, 2004).

O acompanhamento familiar também não deveria transformar-se em pressão constante. Algumas fontes alertam que expectativas demasiado rígidas podem aumentar a vivência de exigência em algumas crianças e adolescentes, embora não apresentem a família como causa única dos problemas (Giudice, 2024; Chung, 2023; Kerr, 1991). A recomendação prudente seria manter expectativas realistas, valorizar o esforço, cuidar do descanso e não exigir excelência em tudo.

Em casa, apoiar pode significar muitas coisas: ouvir interesses, facilitar recursos razoáveis, sustentar hábitos, impor limites, ensinar a tolerar erros e manter uma vida quotidiana que não gire por completo em torno da etiqueta. Algumas fontes insistem nesta ideia de equilíbrio: estimular sem sobrecarregar, reconhecer sem idealizar, acompanhar sem transformar cada interesse numa obrigação de desempenho (Giró, 2017; Pié Balaguer et al., 2014; Treffinger, 2004).

Colaboração família-escola: acordos concretos

A colaboração funciona melhor quando se centra em objetivos observáveis e passíveis de revisão. “Precisa de mais desafio” é uma queixa compreensível, mas demasiado geral. Pode transformar-se em perguntas mais úteis: que conteúdos já domina, que tarefas lhe parecem repetitivas, que apoios requer, como se medirá o progresso e quando se revisará a medida.

As fontes revistas recomendam coordenação entre família, corpo docente e orientação, especialmente para planear e acompanhar medidas educativas (Molina García, 2014; Pié Balaguer et al., 2014; Valadez Sierra et al., 2012). Essa coordenação não exige que todas as partes pensem da mesma forma desde o início. Exige partilhar informação, evitar acusações globais e distinguir factos observados, interpretações e hipóteses.

Pode ajudar uma orientação simples:

- **Factos observáveis:** “Termina as tarefas de cálculo em poucos minutos e depois desliga-se”.
- **Hipóteses:** “Talvez já domine parte do conteúdo e precise de compactação ou de atividades de maior profundidade”.
- **Medida concreta:** “Durante quatro semanas, verificar-se-á o domínio prévio e, se for caso disso, substituir-se-á parte da repetição por problemas mais complexos”.
- **Revisão:** “Família e tutor/a reverão a motivação, a qualidade do trabalho e a carga percebida”.

Esta forma de trabalhar não garante resultados, mas reduz o risco de decisões baseadas apenas em impressões. Também evita que a conversa se limite a “a criança aborrece-se” ou “a família exige demasiado”, duas explicações que raramente bastam por si só.

Limites do que sabemos

As fontes disponíveis apoiam, com bastante consistência, a necessidade de uma resposta educativa ajustada, a importância da colaboração família-escola e a conveniência de evitar tanto a falta de desafio como a sobre-exigência. Também coincidem que as medidas devem ser individualizadas e revistas.

Há, no entanto, limites importantes. Algumas fontes são manuais práticos ou capítulos teóricos; outras provêm de contextos nacionais diferentes do espanhol; algumas investigações são qualitativas, narrativas ou baseadas em perceções. Além disso, as notas consultadas não permitem verificar a vigência normativa atual de todas as orientações legais mencionadas em obras anteriores. Este capítulo não deve ser lido como um guia jurídico nem clínico, mas como uma síntese de divulgação.

A ideia mais prudente talvez seja esta: escola e família podem facilitar muito quando observam com cuidado, ajustam expectativas, partilham informação e oferecem oportunidades proporcionadas. Não precisam de transformar cada diferença num alarme nem cada capacidade numa obrigação de se destacar. Precisam, sobretudo, de olhar para a criança ou adolescente como um todo: a sua aprendizagem, o seu bem-estar, as suas relações, os seus interesses e os seus limites.

Fontes utilizadas

Arocas Sanchis & Vera Lluch (2012); Chung (2023); Conklin (2015); Doobay et al. (2014); Giudice (2024); Giró (2017); Kerr (1991); Kim et al. (2013); Kontostavlou & Driga (2023); Lovecky (2004); Molina García (2014); Pié Balaguer et al. (2014); Shavinina & Ferrari (2004); Simoës-Perlant (2024); Tomlinson (2004); Treffinger (2004); Valadez Sierra et al. (2012); Ziegler & Heller (2000).

10

Recursos e próximos passos

Este capítulo apresenta «Recursos e próximos passos» de forma cientificamente fundamentada, contextualizada e sem simplificações, distinguindo a evidência dos mitos.



Chegar ao fim de um guia sobre altas capacidades não significa ter de tomar decisões à pressa. Em muitos casos, o passo mais sensato é organizar a informação, distinguir necessidades reais de expectativas externas e procurar apoios que se adequem à pessoa e ao seu contexto. As fontes revistas coincidem numa ideia básica: os recursos podem ser úteis quando respondem a objetivos concretos, se adaptam ao perfil individual e são revistos ao longo do tempo; não funcionam como receitas universais (Molina García, 2014; Valadez Sierra et al., 2012; González-Víllora & Pastor-Vicedo, 2024).

Também convém começar com um aviso. Uma boa parte dos livros e manuais sobre altas capacidades inclui listas de associações, sites, programas, centros e materiais. Podem orientar, mas muitos pertencem a um país e a uma data concretos. Várias fontes alertam que os seus contactos, ligações ou programas podiam mudar após a publicação, pelo que não devem ser assumidos como atuais sem verificação atualizada (Distin, 2006; Gosfield, 2008; Bourse & Ricart, 2014; Navan, 2009). Este capítulo não oferece um catálogo fechado, mas sim critérios para escolher, comparar e usar recursos com prudência.

Antes de procurar: definir para que se precisa de ajuda

A palavra “recurso” pode referir-se a muitas coisas: uma avaliação psicopedagógica, uma adaptação na sala de aula, um programa de enriquecimento, uma mentoria, uma associação de famílias, uma ferramenta digital, um grupo de pares, uma orientação profissional ou um apoio psicológico. Misturar tudo pode levar a decisões confusas.

Uma forma prática de começar é formular a necessidade em termos observáveis:

- “Precisa de mais desafio em matemática e aborrece-se com exercícios repetitivos”.
- “Tem muitos interesses, mas custa-lhe organizar projetos longos”.
- “A família não sabe como falar com a escola”.
- “Há dúvidas sobre uma possível dupla excepcionalidade”.
- “Uma adolescente quer orientação sobre estudos, interesses e futuro profissional”.
- “Um adulto procura compreender o seu percurso sem transformar tudo numa etiqueta”.

As fontes insistem que a resposta deve ajustar-se à idade, interesses, necessidades, contexto escolar e avaliação prévia quando for necessária (Molina García, 2014; Conklin, 2015; Pié Balaguer et al., 2014). Isto não implica medicalizar qualquer dificuldade nem transformar a alta capacidade na explicação de tudo; significa evitar soluções automáticas.

Recursos de avaliação: úteis, mas não para uso doméstico

Os testes, escalas, portfólios e observações podem fornecer informação valiosa, sobretudo quando usados no âmbito de um processo alargado. Pfeiffer descreve diferentes instrumentos cognitivos, testes de desempenho, escalas para docentes, medidas de criatividade, portfólios e nomeações, mas sublinha que a seleção depende do objetivo, do modelo de alta capacidade adotado, do programa disponível e do perfil do estudante (Pfeiffer, 2015). Outros trabalhos também incluem testes de criatividade, raciocínio, desempenho, observação e produtos específicos de domínio, com a mesma cautela: não são intercambiáveis nem suficientes por si só (Renzulli, 2004; Valadez Sierra et al., 2012).

Para uma família ou um docente, o passo seguinte não deve ser “aplicar um teste” por conta própria, mas perguntar que informação falta e quem está qualificado para a obter. Algumas ferramentas são concebidas para profissionais e exigem interpretação técnica; usá-las sem formação pode gerar falsas seguranças ou decisões educativas pouco ajustadas (Pfeiffer, 2015; Heller, 1991).

Se a pergunta é...	Pode ajudar...	Convém evitar...
Precisa de uma adaptação escolar?	Avaliação psicopedagógica, observação docente, revisão do trabalho e coordenação com a orientação.	Basear a decisão apenas numa pontuação isolada.
Há talento num domínio específico?	Amostras de trabalho, portfólios, produtos, audições ou tarefas específicas, consoante a área.	Usar um teste geral como única medida de talento artístico, linguístico ou criativo.
Há dificuldades coexistentes?	Avaliação individual por profissionais qualificados e coordenação educativa.	Atribuir tudo às altas capacidades ou descartá-las pela presença de dificuldades.
Um programa está a funcionar?	Objetivos claros, acompanhamento, indicadores observáveis e revisão periódica.	Confundir satisfação, prestígio ou intensidade com eficácia.

Recursos educativos: mais profundidade, não mais quantidade

As medidas educativas mais frequentemente citadas incluem enriquecimento, compactação curricular, diferenciação, projetos, agrupamentos flexíveis, mentorias, aceleração parcial ou por disciplinas, trabalho de investigação, oficinas, cantos de ampliação, contratos de aprendizagem e atividades abertas (Molina García, 2014; Tomlinson, 2004; Brody, 2004; Conklin, 2015). Várias fontes concordam que o objetivo não deve ser manter os alunos ocupados com mais fichas, mas oferecer tarefas com maior complexidade, autonomia, profundidade ou ligação a interesses reais (Conklin, 2015; Pié Balaguer et al., 2014; Klimecká, 2024).

O enriquecimento pode incluir projetos interdisciplinares, investigação, resolução de problemas, criatividade, leitura avançada, tecnologia, trabalho com especialistas ou produtos finais partilhados. Algumas propostas estruturadas apresentam-se como vias para oferecer desafio intelectual e experiências mais profundas, embora os próprios autores costumem pedir mais investigação e adaptação ao contexto (Treffinger, 2004; Elballah et al., 2024; González-Víllora & Pastor-Vicedo, 2024).

A aceleração exige uma menção à parte. As fontes descrevem-na como um conjunto de medidas possíveis, não como um único salto de ano: pode ser por disciplina, por ritmo, por acesso antecipado a conteúdos ou por compactação do que já foi dominado (Brody, 2004; Valadez Sierra et al., 2012). Pode ser adequada em alguns casos, mas deve ser avaliada com cuidado: nível académico real, maturidade, bem-estar, opinião do estudante, coordenação docente e acompanhamento posterior (Molina García, 2014; Borland, 2003).

Família, escola e coordenação

Um recurso isolado raramente é suficiente se as pessoas envolvidas não comunicarem entre si. Diferentes fontes sublinham a importância de coordenar família, professores, orientação, equipas especializadas e, quando aplicável, recursos externos (Pié Balaguer et al., 2014; Eren et al., 2018; Zanetti et al., 2024). Esta coordenação deve concretizar o que foi observado, o que se vai tentar, durante quanto tempo, quem o fará e como será revisto.

O Plano de Atendimento Individual, ou documentos equivalentes consoante o sistema educativo, pode ser útil se incluir metas observáveis, estratégias, calendário, responsabilidades e avaliação. A fonte atribuída a Borland dentro da compilação revista insiste que os programas e apoios devem ser avaliados, e não apenas aplicados por intuição ou tradição (Borland, 2003).

As famílias também podem precisar de informação e acompanhamento. Alguns estudos recentes sugerem que sessões informativas para mães e pais poderiam ajudar a reduzir mitos e a comunicar melhor os possíveis efeitos académicos e socioemocionais das medidas educativas, embora não provem que essas sessões produzam melhorias por si só (Jung & Lee, 2024). Outros trabalhos lembram que muitas famílias procuram sentir-se compreendidas e falar com profissionais que conheçam a experiência quotidiana de criar uma criança com alta capacidade, e não apenas receber orientações centradas no desempenho (Peebles et al., 2023).

Recursos externos e atividades fora da sala de aula

Museus, oficinas, música, teatro, desporto, ciência, robótica, línguas, xadrez, matemática recreativa, escrita, voluntariado ou participação em projetos podem ser recursos valiosos se se ligarem a interesses reais e não saturarem a vida familiar (Molina García, 2014; Giró, 2017). Várias fontes mencionam programas extracurriculares, cursos de verão, mentorias, contacto com profissionais e comunidades de pares como oportunidades de desenvolvimento, sobretudo quando a escola não consegue oferecer profundidade suficiente numa área específica (Ambrose & Sternberg, 2016; Shavinina & Ferrari, 2004; Vialle, 2007).

A nuance é importante: mais atividades não significa necessariamente melhor apoio. Freeman alerta que os recursos devem considerar a maturidade emocional, o bem-estar, os interesses próprios e uma vida infantil equilibrada (Freeman, 2010). Também é preciso ter presente a desigualdade de acesso: algumas famílias têm mais tempo, dinheiro, informação ou capital cultural para encontrar oportunidades; outras dependem mais de que a escola e as administrações ofereçam recursos claros e acessíveis (Mazzoli Smith & Campbell, 2012; Borland & Wright, 1994).

Tecnologia: ferramenta, não solução

As tecnologias digitais surgem frequentemente como apoio: salas de aula virtuais, wikis, fóruns, narração digital, robótica, jogos, portfólios, ferramentas de metacognição, aprendizagem móvel e recursos colaborativos (Kontostavlou & Driga, 2023; Kim et al., 2013). Podem facilitar acesso flexível, produção criativa, investigação, comunicação com pares e acompanhamento de projetos.

Mas a tecnologia não garante enriquecimento. Uma tarefa digital pode ser repetitiva, superficial ou pouco ajustada, tal como uma tarefa em papel. As fontes revistas pedem que se selecionem ferramentas de acordo com objetivos educativos, idade, contexto e necessidades, e reconhecem que nem todos os recursos tecnológicos foram estudados especificamente com alunos com altas capacidades (Kontostavlou & Driga, 2023). Se se usar tecnologia, convém perguntar: permite pensar melhor, investigar, criar, colaborar ou autorregular-se?

Quando há dupla exceccionalidade ou mal-estar

Em perfis com alta capacidade e autismo, PHDA, dificuldades de aprendizagem ou outras necessidades, as fontes recomendam atender simultaneamente às forças e às áreas de dificuldade. Doobay e colaboradores propõem combinar oportunidades de desenvolvimento do talento com intervenções e adaptações quando necessárias, embora reconheçam que falta investigação específica sobre o que funciona melhor para jovens com alta capacidade e autismo (Doobay et al., 2014). Outros trabalhos sobre dupla exceccionalidade insistem em melhorar a formação profissional e evitar descrições rígidas ou estereotipadas (Lovecky, 2004; Williams, 2024).

Se houver ansiedade intensa, sofrimento persistente, isolamento grave, problemas de comportamento que extravasam a sala de aula ou conflitos familiares importantes, os recursos de divulgação não substituem a consulta com profissionais qualificados. Algumas fontes mencionam biblioterapia, grupos de apoio ou orientação psicológica, mas alertam que a avaliação anedótica não equivale a evidência sólida (Kerr, 1991; Pfeiffer, s. f.).

Adultos com altas capacidades: próximos passos possíveis

Em pessoas adultas, os recursos podem ter outro tom: autoconhecimento, revisão do percurso, orientação profissional, comunidade de pares, mentoria, formação prática, apoio emocional ou espaços para desenvolver projetos. Giudice assinala a necessidade de apoios académicos, sociais, emocionais, familiares e de orientação também em adultos, embora o seu texto não ofereça um catálogo prático nem avalie recursos concretos (Giudice, 2024). Lin, numa tese centrada em empreendedores sociais com altas capacidades, descreve a utilidade de redes colaborativas, feedback, formação empresarial e comunidades afins, mas as suas conclusões provêm de casos concretos e não devem ser generalizadas sem cautela (Lin, 2024).

Na universidade, algumas fontes recomendam rever o clima académico, oferecer mentorias, disponibilizar recursos de saúde mental e abrir espaços para falar de perfeccionismo ou síndrome do impostor. Estas propostas baseiam-se em estudos e literatura prévia, mas não são uma intervenção universalmente validada (Lee et al., 2021; Gholamipour et al., 2023). Para muitas pessoas adultas, o primeiro recurso útil pode ser menos espetacular: encontrar informação fiável, falar com profissionais que não reduzem tudo a uma etiqueta e construir ambientes onde haja desafio, descanso, sentido e vínculos.

Como avaliar um recurso antes de o usar

Antes de se inscrever num programa, pedir uma medida escolar, comprar materiais ou seguir uma recomendação da internet, vale a pena rever alguns critérios:

- **Finalidade:** que necessidade concreta pretende responder.
- **Adequação:** para que idade, perfil, contexto e área foi pensado.
- **Evidência:** se há avaliação, experiência documentada ou apenas opinião do autor.
- **Profissionais:** quem o aplica e com que formação.
- **Acompanhamento:** como se irá rever se está a ajudar ou não.
- **Custo e acesso:** tempo, dinheiro, deslocações, carga familiar e possíveis desigualdades.
- **Bem-estar:** se acrescenta desafio sem transformar a vida numa corrida permanente.

A literatura revista permite uma recomendação prudente: escolher recursos com intenção, não por acumulação. Se várias fontes coincidem em algo, é que a alta capacidade não se desenvolve apenas por ter potencial nem por multiplicar atividades. Importam os apoios, a qualidade do ensino, os

materiais, os mentores, as oportunidades, o contexto familiar, a coordenação e o bem-estar (Freeman, 2010; Phillipson et al., 2013; Ambrose & Sternberg, 2016).

O passo seguinte, portanto, não é procurar “o melhor recurso” em abstrato, mas formular uma pergunta concreta e contrastá-la com pessoas e fontes fiáveis. Por vezes, a resposta será uma adaptação curricular. Noutras, uma mentoria, um projeto, uma avaliação, um descanso, uma conversa com a escola, uma orientação profissional ou um apoio emocional. A etiqueta pode abrir uma porta, mas o que realmente importa é o que se constrói depois.