

O CONTEXTO IMPORTA NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

CONTEXT MATTERS IN GIFTED EDUCATION¹

Bruce M. SHORE

McGill University, Department of Educational and Counselling Psychology
bruce.m.shore@mcgill.ca
<https://orcid.org/0000-0003-4384-1857>

Tradução de: Mariana Santos Freitas MARTINS

Universidade Federal do Paraná
mmartins.nox@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0001-2737-1173>

RESUMO: As contribuições acadêmicas de Bruce M. Shore na área de educação e altas habilidades/superdotação têm se concentrado em três contextos que impactam a compreensão das altas habilidades/superdotação e os ambientes instrucionais que atendem às necessidades educacionais de estudantes com altas habilidades/superdotação. Este artigo descreve essas contribuições e fornece exemplos selecionados, além de uma Bibliografia Suplementar *On-line*² mais completa. Em primeiro lugar, as altas habilidades/superdotação se beneficiam da conceitualização em termos de teorias que abordam o desenvolvimento de *expertise*. Em meio a paralelos entre experts e pessoas com altas habilidades/superdotação destacam-se a interconectividade do conhecimento, os processos metacognitivos, a tomada de perspectiva, os papéis de aprendizagem ativa, a afinidade por novidades e complexidade e a representação e planejamento de tarefas. A pesquisa ilustrativa é descrita desde a idade pré-escolar até a do ensino superior e inclui conexões com pesquisas sobre criatividade. Em segundo lugar, a educação para pessoas com altas habilidades/superdotação se beneficia quando guiada pela teoria socioconstrutivista da educação e por sua expressão na instrução baseada na pesquisa. Exemplos incluem elaborações a partir de interesses do aluno, formulação de perguntas, pesquisa colaborativa e papéis de aprendizagem ativa. Práticas instrucionais específicas desejáveis foram enquadradas pelas teorias acima e pela consideração do contexto das melhores práticas e das mais amplamente recomendadas, com respectiva fundamentação em pesquisa. Por fim, em terceiro lugar,

1 Publicado originalmente em: SHORE, B.M. Context Matters in Gifted Education. **Educ. Sci.** n. 11, 2021.

2 <https://www.mdpi.com/article/10.3390/educsci11080424/s1>

a educação para pessoas com altas habilidades/superdotação, em todos os níveis — incluindo o ensino superior e a formação de professores —, precisa ser um elemento inerente ao contexto da educação geral. A maioria das práticas específicas da educação para pessoas com altas habilidades/superdotação também funciona na educação geral, incluindo o aprendizado de habilidades de alto nível dentro do tema de estudo. São citados dezenove exemplos de como a educação para pessoas com altas habilidades/superdotação contribui para a qualidade da educação geral.

PALAVRAS-CHAVE: Educação geral e para pessoas com altas habilidades/superdotação; Expertise; Socioconstrutivismo e pesquisa; Altas habilidades/Superdotação.

ABSTRACT: Bruce M. Shore's research contributions in gifted education have focused on three contexts that impact how giftedness is understood and the instructional environments that serve gifted learners' educational needs. This article describes these contributions and provides selected examples plus a more complete Supplemental Online bibliography. First, giftedness benefits from being conceptualized in terms of theories that address the development of expertise. Featured expert-gifted parallels include interconnectedness of knowledge, meta-cognitive processes, perspective taking, active learner roles, affinity for novelty and complexity, and task representation and planning. Illustrative research is described from preschool age through higher education, including connections to creativity research. Second, gifted education benefits when guided by social-constructivist theory of education and its expression in inquiry-based instruction. Examples include building upon learner interests, question asking, collaborative inquiry, and active learner roles. Desirable specific instructional practices are framed by the above theories and by being considered in the contexts of widely recommended and best practices with their research support. Third, gifted education, at all levels including higher education and teacher education, needs to be an integral part of the context of general education. Most specific gifted education practices also work in general education, including learning high-level skills within subject matter. Nineteen examples are cited about how gifted education contributes to the quality of general education.

KEYWORDS: Expertise; Gifted and General Education; Giftedness; Social Constructivism and Inquiry.

Colaboradores desta edição especial do periódico *Education Sciences* foram convidados a descrever como seus trabalhos contribuíram para o tema “Novas Perspectivas sobre o Cultivo de Criatividade, Superdotação e Liderança”. Minha breve resposta, o foco deste artigo, é “contexto importa”³. Questões relacionadas ao contexto são importantes e estes são apenas alguns exemplos.

Com inestimáveis contribuições de meus alunos da pós-graduação e de outros colaboradores, minha pesquisa sobre altas habilidades/superdotação contribuiu para três contextos nos quais o tema é abordado: (a) o das teorias que orientam nossa compreensão sobre a natureza cognitiva e sociomotivacional das habilidades/superdotação e que fornecem uma estrutura instrucional geral alinhada, (b) o das práticas instrucionais específicas baseadas em evidências e (c) o que situa a educação para pessoas com altas habilidades/superdotação na educação geral.

O isolamento desses três contextos inter-relacionados é artificial, mas valioso para melhor compreensão de cada um deles. Os detalhes abaixo incluem exemplos de evidências com as quais contribuimos (consulte o Material Suplementar *On-line* deste artigo para acessar a bibliografia completa) e seleções de contribuições de outros. Além desses três contextos sobre os quais assumo a posição de observador, também é relevante a perspectiva a partir da qual eu e meus copesquisadores fizemos essas observações. Trabalho no Canadá, um país ocidental que, no entanto, é altamente multicultural, com várias nações indígenas, além de uma política oficial bilíngue (inglês-francês) e multicultural. Ainda, a universidade em que este trabalho foi realizado recebe estudantes de mais de 170 países.

A lente psicológica inicial através da qual observei a teoria e a prática educacional é socioconstrutivista (conforme descrito abaixo) e os pressupostos explícitos nessa abordagem às vezes desafiam as normas de outros lugares. Exemplos-chave surgem nas funções de alunos e de instrutores. A afirmação, por exemplo, de que o aprendizado é mais eficaz em situações de aprendizagem ativa — em que alunos explicam ideias-chave uns aos outros como parte da própria aprendizagem; em que alunos devem fazer perguntas que vão além do esclarecimento (um desafio à aceitação da autoridade em algumas situações); e em que os interesses dos alunos devem desempenhar um papel na elaboração do currículo — pode entrar em conflito com outros pontos de vista. Outra afirmação possivelmente relacionada à cultura é a de que estudantes com altas habilidades/superdotação não necessariamente preferem trabalhar sozinhos.

3 No artigo original, *Context Matters in Gifted Education*, o autor usa intencionalmente a palavra *matters* tanto como verbo quanto como substantivo, duplo sentido não reproduzível no português. Traduzindo-se literalmente, os dois significados possíveis são: “contexto importa” ou “questões de contexto”.

Ao mesmo tempo, comparações internacionais às quais este artigo se refere constataram brevemente que jurisdições em países (ou partes de países) tão diferentes como Finlândia, Canadá, China e Cingapura implementaram regimes pedagógicos socioconstrutivistas que tiveram efeitos positivos. A exploração dessas aplicações específicas está além do escopo deste artigo, mas, de fato, a pesquisa relatada emergiu de seu próprio contexto. Na bibliografia, há vários trabalhos especialmente sensíveis a essa realidade (por exemplo, Chichekian et al., 2011; Clark e Shore, 2004; Irving et al., 2016; Shore et al., 1983). De fato, o contexto importa.

1. O CONTEXTO TEÓRICO IMPORTA

Duas teorias são essenciais para a compreensão contemporânea das habilidades/superdotação e para a viabilização de experiências curriculares adequadas: (a) *expertise* e (b) teoria socioconstrutivista de instrução, incluindo ensino e aprendizagem baseados em pesquisa. Nenhuma das duas teorias trata especificamente das altas habilidades/superdotação.

1.1 Contribuições para o contexto de teorias sobre a natureza das habilidades

Desde a década de 1980, muitos acadêmicos têm promovido a ideia de que as altas habilidades/superdotação devem ser consideradas uma *expertise* em desenvolvimento (Barab e Plucker, 2002; Shore, 1986; Shore e Kanevsky, 1993; Sternberg, 1985, 1998). A ideia subjacente é a de que níveis mais altos de desempenho cognitivo e criativo são alcançados por experts em diversos campos de atuação. Assim como a *expertise*, as altas habilidades/superdotação abrangem um conjunto complexo de habilidades e disposições cognitivas, sociais e motivacionais em desenvolvimento. Essas habilidades e disposições podem, em grande medida, ser aprendidas em casa (Chichekian et al., 2011), na escola e em outros âmbitos. A criatividade se enquadra nessa estrutura geral; a prática, por exemplo, a partir de variações intencionais em vez de perfeições reproduzíveis, auxilia o desempenho criativo, a capacidade de se recuperar tranquilamente de um erro (Cohen, 2008) e, talvez, a habilidade de recorrer à novas estratégias de forma flexível perante um desafio, em vez de hesitar de forma não sistemática (Kaizer e Shore, 1995; Shore, 2000; Shore e Carey, 1984; Shore et al., 1982). Abaixo, estão elencadas seis questões nas quais experts tendem a discordar uns dos outros — o desempenho de pessoas superdotadas se assemelha ao de experts — e para as quais fornecemos evidências (veja Coleman e Shore, 1991, para uma lista mais longa).

1.1.1 Natureza do conhecimento

Experts possuem um conhecimento especializado mais amplo, conectam melhor as diferentes partes desse conhecimento e explicam essas conexões com precisão (Austin e Shore, 1993; Chichekian e Shore, 2013), como em mapas conceituais. Experts e alunos aptos conectam um número maior de conceitos e podem explicar essas conexões. Eles enxergam interconexões menos óbvias e, assim como experts que categorizam melhor os problemas em grupos significativos, que tornam soluções adequadas mais acessíveis, alunos com maior aptidão também criam grupos hierárquicos de ideias relacionadas (Pelletier e Shore, 2003).

1.1.2 Metacognição

Experts utilizam a metacognição para solução de problemas. Eles pensam no futuro, avaliam o progresso e trocam de abordagem, se necessário. A metacognição é uma parte importante da Aprendizagem Autorregulada (Oppong et al., 2019). Na clássica tarefa de combinação de jarros de água de tamanhos diferentes para formação de um novo volume, vários exemplos em sequência precisam de três jarros de tamanhos diferentes, mas depois um problema pode ser resolvido com dois ou três jarros e, em seguida, vários com apenas dois. Alunos mais capazes optaram pela solução com duas jarras quando essa era opcional e cometeram menos erros quando era requerido (Shore et al., 1994). Crianças com dupla-excepcionalidade também tendem a fazer uso de habilidades cognitivas semelhantes às de experts com mais frequência, quando surge a oportunidade (Hannah e Shore, 2008; Martini e Shore, 2008).

1.1.3 Tomada de perspectiva

Experts podem assumir facilmente a perspectiva de outras pessoas. Até mesmo crianças em idade pré-escolar conseguem perceber com mais facilidade que a visão de outra criança sobre uma fazendinha de brinquedo pode ser diferente da sua (Tarshis e Shore, 1991). Essa capacidade se estende a assumir o papel de outras pessoas em situações de aprendizagem (Walker et al., 2013) e a manutenção de amizades na adolescência (Masden et al., 2015).

1.1.4 Interesses e papéis

Experts encontram e inventam problemas para si mesmos e para outros, mais um elo com a criatividade. As atividades do tipo III do Modelo Triádico de Enriquecimento

de Renzulli (1977) são um exemplo: indivíduos ou pequenos grupos investigam problemas reais sobre os quais têm interesse; adultos podem promover esses interesses. Uma evidência da pesquisa em sala de aula é o exercício de novas funções por parte de estudantes e professores. Walker et al. (2021) relataram três meses de observação de dois grupos de alunos do Ensino Fundamental II em sala de aula, envolvidos em pesquisa colaborativa. Dos quase 50 papéis observados, apenas o de fazer perguntas foi universalmente compartilhado por professores e alunos. Outros papéis frequentes de alunos envolveram responder a perguntas uns dos outros, buscar informações, conectar conhecimentos, planejar pesquisas, pensar criticamente e atuar como fontes de conhecimento. É fundamental para todas as formas de aprendizagem ativa, inclusive no ensino superior (Aulls et al., 2021), que alunos se envolvam com a função de explicar questões para o professor e, especialmente, para outros alunos (Shore et al., 2020).

1.1.5 Novidade e complexidade

Experts sabem que problemas importantes raramente têm soluções simples, assim como pessoas criativas (Barron, 1958; Feldhusen e Goh, 1995; Shore et al., 2003) gostam de situações novas e complexas, acrescentando complexidade e redefinindo problemas para que se alinhem às suas próprias perspectivas (Getzels e Csikszentmihalyi, 1976). Ante a solicitação de que melhorassem um jogo de computador que estavam jogando, alunos com altas habilidades/superdotação buscaram níveis de maior dificuldade e complexidade (Maniatis et al., 1998).

1.1.6 Representação de tarefas e planejamento de soluções

Experts conseguem representar problemas de várias maneiras diferentes (Jaušovec, 1994). Alunos com altas habilidades/superdotação também são capazes de enxergar múltiplas abordagens para execução de tarefas (Shore, 2000). Shore e Carey (1984) e Shore et al. (1982) constataram essa flexibilidade para estratégias em uma tarefa perceptiva — alunos usaram seus pontos fortes verbais ou espaciais; alunos do Ensino Médio aptos em matemática também o fizeram (Kaizer e Shore, 1995). Estudantes com altas habilidades/superdotação passam relativamente mais tempo explorando problemas antes de executar soluções, etapa em que outros alunos tendem a demorar mais (Shore e Lazar, 1996); experts também fazem pausas mais longas ao reunir informações relevantes para trabalhar em um problema.

1.2 Contribuições para o contexto de teorias sobre instrução

O quadro comparativo de Coleman e Shore (1991) entre experts e pessoas com altas habilidades/superdotação também verificou que alunos executavam processos básicos de maneira rápida e automática para que pudessem se concentrar nos tópicos principais; se guiavam por objetivos e separavam as evidências úteis das irrelevantes. Esses aspectos também são fundamentais para a realização de pesquisas, nosso próximo tópico.

A instrução socioconstrutivista e orientada por pesquisa complementa uma visão de altas habilidades/superdotação baseada em *expertise*. O construtivismo social refere-se às duas principais ideias de Vygotsky (1978): alunos constroem seus próprios significados em interações sociais com adultos e colegas mais experientes, especialmente por meio do diálogo, assim como quando explicam ideias uns aos outros. A instrução baseada em pesquisa é fundamentada pelo socioconstrutivismo (Aulls e Shore, 2008; Shore et al., 2008; Shore et al., 2020); alunos com altas habilidades/superdotação prosperam na pesquisa (Robinson et al., 2006). Os sistemas que implementaram currículos de pesquisa apresentam classificações mais altas em comparações internacionais de desempenho (Irving et al., 2016). Através de interesses, a pesquisa envolve propriedades motivacionais e cognitivas de expertise. Assim como experts, alunos com altas habilidades/superdotação vivenciam fluxos de concentração com mais frequência (Csikszentmihaly, 1997), adentrando profundamente zonas de atenção estendida e absorção em suas áreas favoritas de atividade (Borovay et al., 2019).

O socioconstrutivismo conecta variáveis cognitivas e socioemocionais. Além de abordar atributos cognitivos ou acadêmicos de instrução e aprendizagem baseados em pesquisa, contribuimos para a atualização do entendimento de três variáveis socioemocionais inter-relacionadas, que auxiliam na compreensão de altas habilidades e no sucesso da implementação da pesquisa.

1.2.1 Não há preferência universal por trabalhar individualmente

Em contraposição às décadas de deturpação (French e Shore, 2009) e ao amplo descaso com o contexto de aprendizagem (Walker et al., 2011), alunos com altas habilidades/superdotação nem sempre preferem trabalhar sozinhos. French et al. (2011) fizeram uma pesquisa com 247 alunos com altas habilidades/superdotação do 5º ao 8º ano, identificados pela própria escola, sobre situações ideais de aprendizagem e sobre quando e por que preferiam trabalhar sozinhos. Aqueles que sentiam que suas contribuições eram valorizadas pelos professores e colegas preferiam trabalhar em grupo.

A pesquisa de Walker e Shore (2015) revelou mais variáveis de contexto, como tarefas de alto e baixo risco, a pessoa responsável pela avaliação do trabalho e como se dava a formação das equipes. Alunos com altas habilidades/superdotação querem poder opinar sobre com quem trabalham. Eles se preocupam que os colegas contribuam com uma parte justa do esforço e do trabalho, que o grupo discuta completamente os objetivos — mesmo que isso leve bastante tempo — para não precisar “carregar os outros nas costas” (Orbell e Dawes, 1981). Em entrevistas mais extensas, perguntamos a alunos (com alto desempenho e a outros) o que realmente esperavam que acontecesse quando os professores lhes dissessem que se envolveriam em trabalhos em grupo. Todos esperavam que os professores permanecessem sentados em suas mesas ao longo da atividade. Alunos com alto desempenho esperavam ter mais trabalho quando em grupo e um número maior de experiências sociais negativas, além de trabalho conjunto em vez da divisão de tarefas entre integrantes (Cera Guy et al., 2019).

1.2.2 Trabalhar com amigos pode ser uma experiência positiva

Em nossos três meses de observação da prática de pesquisa em duas salas de aula, alunos que já eram amigos tiveram uma performance melhor ao longo do tempo do que alunos em grupos criados para a atividade (Walker et al., 2021). A colaboração entre amigos funciona a partir da regra de não deixar nenhum aluno de fora. Os grupos de amigos entre alunos com altas habilidades/superdotação tendem a resistir melhor a situações que podem incomodar a outros, como, por exemplo, discussões amigáveis, irreducibilidade de posições tomadas durante discussões (Chichekian e Shore, 2017) e competição baseada em domínio de tarefas — não em ganhos e perdas (Schapiro et al., 2009). O trabalho em equipe praticamente garante momentos sociais desafiadores (Barfurth e Shore, 2008), mas promover a escuta ativa e a alternância de quem tem a palavra, por exemplo, pode ajudar na pesquisa colaborativa eficaz em sala de aula (Shore et al., 2020).

1.2.3 Amizades de alunos com altas habilidades/superdotação são relativamente distintas

Em vez de poucas amizades ou tendência ao isolamento social, alunos com altas habilidades/superdotação parecem estruturar suas amizades de forma diferente, talvez por conta de seus interesses mais intensos e incomuns (Gyles et al., 2009). Embora relatem menos qualidades positivas em amizades específicas (Schapiro et al., 2009), parecem ter amigos diferentes para necessidades diferentes. Amizades de alta qualidade entre alunos com altas habilidades/superdotação foram previstas pela coordenação da

perspectiva social e pela simples fruição de uma amizade pessoal próxima (Masden et al., 2015). Alunos menos aptos parecem esperar, da maioria de seus amigos, apoio em muitas dimensões convencionais. Alunos mais aptos sustentam suas amizades a partir de um número menor de pilares, talvez apenas um, e simplesmente precisam de menos amigos para se sentirem queridos e apoiados (Shore et al., 2019). Na prática de pesquisa, dependendo da tarefa, podem querer trabalhar de perto com amigos diferentes.

2.0 O CONTEXTO DA PRÁTICA IMPORTA

A prática na educação para pessoas com altas habilidades/superdotação precisa estar alinhada a contextos teóricos voltados para a compreensão da natureza das altas habilidades/superdotação e da instrução. Meu trabalho contribuiu de duas maneiras para nossas escolhas ao elaborar e implementar o ensino, a aprendizagem e a avaliação: (a) identificação das melhores práticas gerais na educação para pessoas com altas habilidades/superdotação, com base na qualidade das evidências de pesquisa, e (b) apoio a práticas específicas que surgem do interesse na instrução baseada em pesquisa.

2.1 Identificando as melhores práticas

De *Recommended Practices in Gifted Education: A Critical Analysis* (Shore et al., 1991) extraímos 101 práticas específicas de 100 livros sobre educação para pessoas com altas habilidades/superdotação. Em seguida, buscamos evidências de pesquisa para cada uma dessas práticas e resumimos o que era conhecido, defensável e digno de estudos mais aprofundados. Escolhemos livros didáticos como base de conhecimento porque eram mais propensos a fornecer orientações curriculares e de ensino do que artigos de periódicos científicos e porque a Internet ainda não era muito desenvolvida como fonte desses últimos. Como era de se esperar, havia muitas pesquisas sobre QI na identificação de altas habilidades/superdotação; mas, como pesquisa não é eleição e, embora o uso de testes de QI fosse recomendado com frequência, já era evidente a necessidade de alinhar melhor as práticas de identificação com as novas teorias emergentes. O estado da pesquisa que apoiava muitas dessas práticas não era consistente e permaneceu assim durante os 15 anos subsequentes (Shore, 2006).

O esforço seguinte (Robinson et al., 2006) fez uso de uma abordagem Delphi, por um painel de 14 experts da área, que identificou 29 práticas específicas com diferentes graus de apoio em pesquisa. O trabalho resultante foi intitulado *Best Practices in Gifted Education: An Evidence-Based Guide*.

Especialmente devido ao foco na avaliação de apoio a práticas específicas, e por serem direcionadas a profissionais, ambas as contribuições diferem dos muitos anuários, manuais, guias e enciclopédias sobre altas habilidades/superdotação e educação para pessoas com altas habilidades/superdotação. Essas últimas reúnem pesquisas conhecidas sobre a mais ampla gama de tópicos ou temas sobre altas habilidades/superdotação. Alguns exemplos que incluem nossas contribuições são: *Creative Intelligence: Toward Theoretic Integration* (Ambrose et al., 2003), *International Handbook on Giftedness* (Shavinina, 2009), *The Routledge International Companion to Gifted Education* (Hymer et al., 2009), *Critical Issues and Practices in gifted Education: What the Research Says* (Plucker e Callahan, 2014), *APA Handbook of Giftedness and Talent* (Pfeiffer et al., 2018) e *The SAGE Handbook of Gifted and Talented Education* (Wallace et al., 2019).

2.2 Práticas pedagógicas específicas

A seguir, forneço quatro exemplos de evidências de práticas decorrentes de nossos enfoques teóricos.

2.2.1 Estabelecimento de objetivos

O comportamento de experts é orientado por objetivos; o estabelecimento de objetivos é importante, mesmo que sejam revistos posteriormente. Alunos com altas habilidades/superdotação em contextos colaborativos preferem discutir objetivos antecipadamente (Walker e Shore, 2015). Morisano estudou alunos de graduação em uma universidade com notas de entrada extremamente altas (Morisano et al., 2010). Ela identificou alunos cujas notas haviam diminuído e envolveu um subgrupo experimental em um breve exercício que consistia em escrever objetivos pessoais de qualquer ordem. Um dos grupos de controle escreveu sobre tópicos neutros. Os alunos do grupo experimental recuperaram as notas, que foram mantidas ao longo do semestre seguinte. Morisano e Shore (2010) exploraram o potencial dessa abordagem para ajudar estudantes com altas habilidades/superdotação com baixo desempenho. Permitir o envolvimento na definição de objetivos ajuda estudantes a planejar, com antecedência, estratégias a serem utilizadas em tarefas e no compartilhamento de responsabilidades.

2.2.2 Diretrizes para trabalhos em equipe

Trabalhos em equipe se beneficiam de várias ações específicas. Sem excluir nenhum colega de classe, alunos devem participar da decisão sobre com quem

vão trabalhar (Walker e Shore, 2015; Walker et al., 2021). O professor deve circular ativamente, supervisionar e auxiliar o processo quando houver obstáculos (Cera Guy et al., 2019). Enquanto a maioria dos alunos espera fazer uma parte da tarefa, alunos com alto rendimento antecipam o trabalho em grupo — de forma colaborativa, não apenas cooperativa — em parte considerável da tarefa. O processo do trabalho em equipe deve, portanto, prever oportunidades para que os grupos de trabalho discutam seus objetivos, o progresso, as atribuições de cada aluno e uma distribuição justa do esforço e das contribuições para o produto final.

Em uma pesquisa com pais e professores, Saunders-Stewart et al. (2013) descobriram que professores eram mais favoráveis ao trabalho em grupo do que os pais. Nos perguntamos se os pais eram sensíveis à mesma preocupação de que o desempenho excepcional de seus filhos fosse subestimado. O valor agregado ao trabalho em equipe precisa ser discutido abertamente com estudantes e responsáveis, não apenas em relação ao aprendizado de habilidades colaborativas, mas ao aprendizado mais profundo que ocorre quando alunos expandem seu repertório de funções, por exemplo, fazendo perguntas ou explicando e oferecendo evidências para afirmações.

2.2.3 Feiras de conhecimento e integridade

Uma experiência de aprendizado que pode ser realizada individualmente ou em grupos são as feiras de conhecimento. Perguntamos casualmente aos participantes de uma feira de ciências regional de onde surgiram as ideias para seus projetos e como eles foram produzidos. Vários alunos revelaram que as ideias vieram de livros ou dos pais (o que é compreensível), mas que não produziram, de fato, o trabalho que estavam apresentando. Eles trapacearam? Em seguida, fizemos uma pesquisa sistemática com os participantes da feira de ciências (Syer e Shore, 2001). Cinco dos 24 alunos, todos eles obrigados a participar, admitiram abertamente que não produziram por completo o trabalho que estavam apresentando. Fizemos então uma segunda pesquisa para perguntar o porquê e o que estava faltando para que pudessem apresentar um trabalho autoral e sério. Os principais motivos apontados foram falta de tempo e de apoio. Os trapaceiros receberam mais ajuda dos pais do que dos professores, e apenas um deles recebeu ajuda de outro aluno. Eles frisaram, especialmente, que gostariam de ter recebido mais ajuda para conceber e elaborar a ideia, e também para montar o projeto. Tanto os que trapacearam quanto os que completaram o trabalho honestamente relataram que os três maiores obstáculos foram a pressão para realizar o projeto, a decepção ao longo do processo e a etapa de concepção das ideias. Todos os projetos foram realizados individualmente.

Shore et al. (2008) estenderam o estudo a cientistas acadêmicos, a estudantes de pós-graduação e a estudantes do Ensino Fundamental e Médio — que participaram voluntária ou compulsoriamente de feiras de ciências. Estudantes de pós-graduação, cientistas e participantes voluntários nutriam interesse por seus tópicos de trabalho e tinham motivação própria. Os outros, em grande medida, foram designados para seus tópicos. Os projetos voluntários evoluíram ao longo do tempo, muitas vezes tornando-se mais complexos. Os principais obstáculos elencados foram falta de tempo, de conhecimento e de recursos. Já alunos obrigados a participar não preparavam seus projetos com um público autêntico em mente (conforme proposto nas atividades do Tipo III de Renzulli, 1977). Os obstáculos se assemelhavam aos relatados por profissionais adultos flagrados trapaceando.

Para que feiras de conhecimento sejam bem-sucedidas, levantam-se as seguintes recomendações: oferta de oportunidades para que alunos possam desenvolver seus interesses (as atividades do Tipo I de Renzulli são uma opção); ampla discussão dos objetivos ao iniciar o projeto; explicação do trabalho em etapas para que alunos possam avaliar seu próprio progresso; disponibilização de tempo suficiente para conclusão do trabalho; estímulo a trabalhos em grupo que incluam amigos de confiança; solicitação para que alunos “perguntem primeiro a um colega” e que deem feedback uns aos outros em cada etapa do trabalho; monitoramento atencioso do progresso, não apenas do produto final. Todas essas recomendações se sobrepõem aos requisitos da prática de pesquisa.

2.3 Identificação por provisão

Em nosso programa de verão para pessoas com altas habilidades/superdotação, a identificação é feita por provisão — a oferta do programa tende a atrair alunos com o perfil esperado. Um distrito escolar local pediu que implementássemos um programa semelhante na região por dois anos. Eles identificaram os alunos com base em QI e em critérios relacionados. Conseguimos a aprovação para comparar os estudantes com base em parâmetros sociais, de aptidão e de desempenho (Shore e Tsiamis, 1985, 1986). Apenas um apresentou discrepâncias estatisticamente significativas: nosso grupo teve uma pontuação mais alta no subteste figural divergente de Torrance (1974). Não houve diferenças significativas de autoconceito (ambos altos), de QI (ambos na faixa de 120) ou de outros parâmetros. Embora esse estudo tenha sido realizado em uma escola de verão, não em uma escola regular, e com outras restrições, nossa preferência por investir primeiro em programação foi moderadamente sustentada (Shore, 2011). A maioria dos testes não informa os professores sobre como as habilidades se relacionam com teorias contemporâneas de aprendizagem e instrução;

talvez seu uso deva ser seletivo e inclusivo — com foco nas altas habilidades/superdotação ao invés de pessoas com altas habilidades/superdotação.

3.0 O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO GERAL IMPORTA

Conceitual e politicamente, a educação para pessoas com altas habilidades/superdotação precisa ser contextualizada como um elemento inerente à educação geral (incluindo a educação superior e a de professores), não como uma disciplina isolada.

Situando a educação para pessoas com altas habilidades/superdotação na Educação Regular

O bom funcionamento de uma abordagem na educação para pessoas com altas habilidades/superdotação não significa necessariamente que ela seja menos relevante em outras circunstâncias. Décadas de publicações mostraram o valor educacional, para alunos com altas habilidades/superdotação, de currículos que incorporam interesses de estudantes, práticas de pesquisa individuais e em pequenos grupos, além de outras abordagens baseadas em pesquisa. No entanto, em comparações internacionais, esses são, no geral, os currículos que alcançam as posições de melhor desempenho entre os currículos escolares gerais (Irving et al., 2016). Shore e Delcourt (1996) sugerem que apenas cinco práticas das 101 de Shore et al. (1991) podem ser aplicáveis exclusivamente à educação de pessoas com altas habilidades/superdotação: aceleração, alguns tipos de educação profissional, organização de programas que abordem determinados desdobramentos socioafetivos, agrupamento de talentos e uso de materiais curriculares de nível alto e excepcional. Além disso, a aprendizagem é otimizada no contexto disciplinar. “Habilidades de raciocínio” isoladas, por exemplo, não são tão bem transferidas para novas tarefas quanto aquelas aprendidas em áreas disciplinares (Birlean et al.).

O tema da 4ª *World Conference on Gifted and Talented Children* (Shore et al., 1983) foi “Educação para pessoas com altas habilidades/superdotação visando o benefício de todas as crianças”. No Modelo de Currículo Paralelo (Tomlinson et al., 2008), a pedra angular de um programa de excelência para estudantes com altas habilidades/superdotação é um currículo geral sólido. Em um volume comissionado pela UNESCO — que conecta especificamente a educação para pessoas com altas habilidades/superdotação, a regular e a especial —, Clark e Shore (2004) documentaram 19 exemplos de contribuições diretas para a área da educação no geral, oriundas da educação para pessoas com altas habilidades/superdotação, recategorizados aqui em relação aos três domínios principais descritos neste artigo.

Tabela 1: Dezenove exemplos de como a educação para superdotados contribui para a qualidade da educação geral.

Área de Contribuição	Contribuições da Educação para pessoas com altas habilidades/ superdotação na Educação Geral
Teoria (definições de altas habilidades/ superdotação e instrução)	<p>Destaque a toda gama de desempenho e potencial das crianças</p> <p>Elaboração do currículo em torno de modelos explícitos</p> <p>Vínculo entre educação e criatividade</p> <p>Promoção da ideia de desenvolvimento de talentos</p>
Práticas específicas (currículo e instrução)	<p>Adesão à instrução baseada em pesquisa</p> <p>Promoção de questionamentos de alto nível</p> <p>Promoção de feiras de conhecimento</p> <p>Promoção de artes plásticas e cênicas na escola</p> <p>Promoção de estudos globais, futuros, interculturais e de um segundo idioma</p> <p>Ampliação da gama de educação profissional</p> <p>Oportunidades acadêmicas para crianças</p> <p>Incentivo a clubes de interesse sobre temas de estudo</p> <p>Apoio a tipos de aceleração</p>
Relação com a Educação Geral	<p>Incentivo a escolas públicas de alta qualidade</p> <p>Busca por talentos além de barreiras sociais</p> <p>Foco em oportunidades para meninas</p> <p>Apoio ao ingresso precoce na escola</p> <p>Conscientização da perda de nível curricular</p> <p>Manutenção da “média da turma”</p>

Tabela: de autoria do autor do artigo

Apesar desses exemplos de práticas na educação para pessoas com altas habilidades/superdotação que também otimizam a educação geral, além da aplicabilidade paralela de teorias contemporâneas sobre desenvolvimento de *expertise* e pedagogia socioconstrutivista, o objetivo de unir a educação para pessoas com altas habilidades/superdotação e a educação regular permanece bastante ambicioso. As duas ainda não estão bem sincronizadas (Shore e Gube, 2018), como também se demonstra pelas lutas contínuas para atender alunos com altas habilidades/superdotação, seja em sala de aula ou em serviços complementares, como aconselhamento ou psicologia escolar (Shore, 2010).

4.0 CONCLUSÕES

Minha contribuição para a área foi evidenciar que (a) altas habilidades/superdotação e a educação para pessoas com altas habilidades/superdotação devem ser contextualizadas dentro de teorias de desenvolvimento de características cognitivas, sociais e emocionais de *expertise*, (b) teorias instrucionais socioconstrutivistas e teorias instrucionais baseadas em pesquisa devem orientar a prática, (c) práticas instrucionais específicas podem ser especialmente aplicáveis à educação para pessoas com altas habilidades/superdotação, mas que não são necessariamente exclusivas, e (d) a educação para pessoas com altas habilidades/superdotação precisa ser um elemento inerente à educação geral para que possa prosperar.

Essas contribuições são consistentes com a direção geral da discussão acadêmica contemporânea sobre altas habilidades/superdotação e educação para pessoas com altas habilidades/superdotação. Na prática, a ubiquidade de altas pontuações de QI e de desempenho como critério para provisão de serviços educacionais para pessoas com altas habilidades/superdotação — enfatizando a aceleração e materiais mais avançados como as combinações mais defensáveis — surge como uma possível área de conflito. No entanto, também é possível não matar a mosca proverbial com um tiro de canhão. As altas habilidades/superdotação não são um fenômeno singular. Se conceitualizamos as altas habilidades/superdotação distintivamente e de múltiplas maneiras, então precisamos de maneiras múltiplas para identificar alunos com altas habilidades/superdotação de forma distinta. Isso também traz implicações para o que a educação para pessoas com altas habilidades/superdotação pode ser — com menos ênfase em mais conhecimento com maior velocidade e mais ênfase em interesses, na elaboração de perguntas importantes e na construção colaborativa de conhecimento, de forma pedagógica, social e emocionalmente favorável.

Tenho um interesse de pesquisa paralelo em ensino e aprendizagem bem-sucedidos no ensino superior. Tanto o ensino superior quanto o ensino para pessoas com altas habilidades/superdotação se preocupam com o envolvimento dos alunos, com o aprendizado de alto nível, com a criação de conhecimento, e com a liderança intelectual e criativa. As populações de alunos de nível pós-secundário e de alunos que precisam de educação para pessoas com altas habilidades/superdotação se sobrepõem consideravelmente. Fontes adicionais sobre esse tópico estão disponíveis no Material Suplementar *On-line* vinculado a este artigo.

REFERÊNCIAS

AMBROSE, Donald C.; COHEN, Lenora; TANNENBAUM, Abraham J. (Ed.). **Creative Intelligence: Toward Theoretic Integration**. New York: Hampton Press, 2003.

AULLS, Mark W.; SHORE, Bruce M. **Inquiry in education (Vol. I): The conceptual foundations for research as a curricular imperative**. New York: Routledge, 2008.

AULLS, Mark W.; KAUR MAGON, Juss; SHORE, Bruce M. **Active-learning practices in undergraduate science instruction: A multiple-case study of variability and instructional context**. Manuscrito submetido para publicação. Montreal: McGill University, Department of Educational and Counselling Psychology, 2021.

AUSTIN, Lydia B.; SHORE, Bruce M. Concept mapping of high and average achieving students, and experts. **European Journal for High Ability** [agora High Ability Studies], v. 4, n. 2, p. 180-195, 1993. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/0937445930040207>

BARAB, Sasha A.; PLUCKER, Jonathan A. Smart people or smart contexts? Cognition, ability, and talent development in an age of situated approaches to learning and thinking. **Educational Psychologist**, v. 37, p. 165-182, 2002. Disponível em: https://doi.org/10.1207/S15326985EP3703_3

BARFURTH, Marion A.; SHORE, Bruce M. White water during inquiry learning: Understanding the place of disagreements in the process of collaboration. In: SHORE, Bruce M.; AULLS, Mark W.; DELCOURT, Marcia A. B. (Ed.). **Inquiry in education (Vol. II): Overcoming barriers to successful implementation**. New York: Routledge, 2008. p. 149-164.

BARRON, Frank. The psychology of imagination. **Scientific American**, v. 199, n. 3, p. 150-169, 1958. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/24941114>

BIRLEAN, Camelia; BIRLEAN, Emma M.; SHORE, Bruce M. Problem-solving characteristics in gifted and advanced learners. In: MILLER, Erin M.; MATTHEWS, Michael S.; DIXSON, Dante D. (Ed.). **The development of the high ability child: Psychological perspectives on giftedness**. New York, Routledge, 2021. p. 100-113.

BOROVAY, Lindsay A.; SHORE, Bruce M.; CACCESE, Christina; YANG, Ethan; HUA, Olivia. Flow, achievement level, and inquiry-based learning. **Journal of Advanced Academics**, v. 30, n. 1, p. 74-106, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1932202X18809659>

CERA GUY, Jade N. M. T.; WILLIAMS, Jessica M.; SHORE, Bruce M. High- and otherwise-achieving students' expectations of classroom group work: An exploratory

empirical study. **Roeper Review**, v. 41 n. 3, 166-184, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02783193.2019.1622166>

CHICHEKIAN, Tanya; SAVARD, Annie; SHORE, Bruce M. The languages of inquiry: An English-French lexicon of inquiry terminology in education. **LEARNING Landscapes**, v. 4, n. 2, p. 93-109, 2011. Disponível em: <http://www.learninglandscapes.ca/images/documents/ll-no8/tchichekian.pdf>

CHICHEKIAN, Tanya; SHORE, Bruce M. Concept maps provide a window onto preservice elementary teachers' knowledge in the teaching and learning of mathematics. **Canadian Journal of Education**, v. 36, n. 3, p. 47-71, 2013. Disponível em: <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1542/1598>

CHICHEKIAN, Tanya; SHORE, Bruce M. Hold firm: Gifted learners value standing one's ground in disagreements with a friend. **Journal for the Education of the Gifted**, v. 40, n. 2, 152-167, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0162353217701020>

CLARK, Catherine; SHORE, Bruce M. **Educating students with high ability**. 2ª ed. Paris: UNESCO, 2004. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001383/138328e.pdf>

COHEN, Philip. The embodied conductor: Concert pianists, diaper dancers, and the fine art of creative variability in performance. In: SHORE, Bruce M.; AULLS, Mark W.; DELCOURT, Marcia A. B. (Ed.). **Inquiry in education (Vol. II): Overcoming barriers to successful implementation**. New York: Routledge, 2008. p. 165-206.

COLEMAN, Elaine; SHORE, Bruce M. Problem-solving processes of high and average performers in physics. **Journal for the Education of the Gifted**, v. 14, n. 4, 366-379, 1991. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/016235329101400403>

CSIKSZENTMIHALYI, Mihalyi. **Flow: The psychology of optimal experience**. New York: Harper & Row, 1997.

FELDHUSEN, John F.; GOH, Ban E. Assessing and accessing creativity: An integrative review of theory, research, and development. **Creativity Research Journal**, v. 8, n. 3, 231-247, 1995. Disponível em: https://doi.org/10.1207/s15326934crj0803_3

FRENCH, Lisa R.; SHORE, Bruce M. A reconsideration of the widely held conviction that gifted students prefer to work alone. In: HYMER, Barry E.; BALCHIN, Tom E.; MATTHEWS, Donna J. (Ed.), **The Routledge international companion to gifted education**. New York: Routledge, 2009. p. 176-182, 325-366.

FRENCH, Lisa R.; WALKER, Cheryl L.; SHORE, Bruce M. Do gifted students really

prefer to work alone? **Roeper Review**, v. 33, n. 3, 145-159, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02783193.2011.580497>

GETZELS, Jacob W.; CSIKSZENTMIHALYI, Mihalyi. **The creative vision: A longitudinal study of problem finding in art**. Hoboken: Wiley, 1976.

GYLES, Petra D. T.; SHORE, Bruce M.; SCHNEIDER, Barry H. Big ships, small ships, friendships and competition: Things to consider. **Teaching for High Potential**, v. 3, p. 19-20, 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/299294663_Big_ships_small_ships_friendships_and_competition_Things_to_consider

HANNAH, C. Lynne; SHORE, Bruce M. Twice exceptional students' use of metacognitive skills on a comprehension-monitoring task. **Gifted Child Quarterly**, v. 52, n. 1, p. 3-18, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1177.0016986207311156>

HYMER, Barry E.; BALCHIN, Tom E.; MATTHEWS, Donna J. (Ed.), **The Routledge international companion to gifted education**. New York: Routledge, 2009.

IRVING, Julie A.; OPPONG, Ernestina; SHORE, Bruce M. Alignment of a high-ranked PISA mathematics curriculum and the *Parallel Curriculum* for gifted students: Is a high PISA mathematics ranking indicative of curricular suitability for gifted learners? **Gifted and Talented International**, v. 31, n. 2, p. 114-131, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/15332276.2017.1356657>

JAUŠOVEC, Norbert. **Flexible thinking: An explanation for individual differences in ability**. New York: Hampton Press, 1994.

KAIZER, Cindy; SHORE, Bruce M. Strategy flexibility in more and less competent students on mathematical word problems. **Creativity Research Journal**, v. 8, n. 1, p. 113-118, 1995. Disponível em: https://doi.org/10.1207/s15326934crj0801_6

MANIATIS, Eustathia; CARTWRIGHT, Glenn F.; SHORE, Bruce M. Giftedness and complexity in a self-directed computer-based task. **Gifted and Talented International**, v. 13, n. 2, p. 83-89, 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/15332276.1998.11672891>

MARTINI, Rose; SHORE, Bruce M. Pointing to parallels in ability-related differences in the use of metacognition in academic and psychomotor tasks. **Learning and Individual Differences**, v. 18, n. 2, p. 237-247, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2007.08.004>

MASDEN, Catherine A.; LEUNG, Olivia N.; SHORE, Bruce M., SCHNEIDER, Barry H.; UDVARI, Stephen J. Social-perspective coordination in gifted adolescent friendships.

High Ability Studies, v. 26, n. 1, p. 3-38, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13598139.2015.1028613>

MORISANO, Dominique; HIRSH, Jacob B.; PETERSON, Jordan B.; PIHL, Robert O.; SHORE, Bruce M. Setting, elaborating, and reflecting on personal goals improves academic performance. **Journal of Applied Psychology**, v. 95, n. 2, p. 255-264, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/a0018478>

MORISANO, Dominique; SHORE, Bruce M. Can personal goal setting tap the potential of the gifted underachiever? **Roepers Review**, v. 32, n. 4, p. 249-258, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02783193.2010.508156>

OPPONG, Ernestina; SHORE, Bruce M.; MUIS, Krista R. Clarifying the connections among giftedness, metacognition, self-regulation, and self-regulated learning: Implications for theory and practice. **Gifted Child Quarterly**, v. 63, n. 2, p. 102-119, 2019.

ORBELL, John; DAWES, Robyn. Social dilemmas. In: STEPHENSON, Geoffrey M.; DAVIS, James H. (Ed.). **Progress in applied social psychology (Vol. 1)**. Hoboken: Wiley, 1981. p. 37-65.

PELLETIER, Sophie; SHORE, Bruce M. The gifted learner, the novice, and the expert: Sharpening emerging views of giftedness. In: AMBROSE, Donald C.; COHEN, Lenora; TANNENBAUM, Abraham J. (Ed.). **Creative intelligence: Toward theoretic integration**. New York: Hampton Press, 2003. p. 237-281.

PFEIFFER, Steven I.; SHAUNESSY-DEDRICK, Elizabeth; FOLEY-NICPON, Megan (Ed.). **APA handbook of giftedness and talent**. Washington: American Psychological Association, 2018.

PLUCKER, Jonathan A.; CALLAHAN, Carolyn M. (Ed.). **Critical issues and practices in gifted education: What the research says**. 2^a ed. New York: Routledge, 2014.

RENZULLI, Joseph S. **The Enrichment Triad Model: A plan for developing defensible programs for the gifted and talented**. New York: Routledge, 1977.

ROBINSON, Ann; SHORE, Bruce M.; ENERSEN, Donna L. **Best practices in gifted education: An evidence-based guide**. New York: Routledge, 2006.

SAUNDERS-STEWART, Katie S.; GYLES, Petra D. T.; SHORE, Bruce M.; BRACEWELL, Robert J. Student outcomes in inquiry: Students' perspectives. **Learning Environments Research**, v. 18, n. 2, p. 289-311, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10984-015-9185-2>

SCHAPIRO, Michelle; SCHNEIDER, Barry H.; SHORE, Bruce M.; MARGISON, Judith A.; UDVARI, Stephen J. Competitive goal orientations, quality, and stability and friendship in gifted and other adolescents' friendships: A test of Sullivan's theory about the harm caused by rivalry. **Gifted Child Quarterly**, v. 53, n. 2, p. 71-88, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0016986208330566>

SHAVININA, Larisa V. (Ed.). **International handbook on giftedness**. New York: Springer, 2009.

SHORE, Bruce M. Cognition and giftedness: New research directions. **Gifted Child Quarterly**, v. 30, n. 1, p. 24-27, 1986. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/001698628603000105>

SHORE, Bruce M. Metacognition and flexibility: Qualitative differences in how the gifted think. In: FRIEDMAN, Reva C.; SHORE, Bruce M. (Ed.), **Talents unfolding: Cognition and development**. Washington: American Psychological Association, 2000. p. 167-187. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/10373-008>

SHORE, Bruce M. Yogi Berra's Chevy truck: A report card on the state of research in the field of gifted education. **Gifted Child Quarterly**, v. 50, n. 4, p. 351-353, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/001698620605000409>

SHORE, Bruce M. Giftedness is not what it used to be, school is not what it used to be, their future, and why psychologists in education should care. **Canadian Journal of School Psychology**, v. 25, n. 2, 151-199, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0829573509356896>

SHORE, Bruce M. Gifted-program provision is at least as serious a challenge as identification. Comment on F. Gagné, Academic talent development and the equity issue in gifted education. **Talent Development and Excellence**, v. 3, n. 1, p. 97-99, 2011. Disponível em: <http://iratde.com/index.php/jtde/article/view/54/52>

SHORE, Bruce M. Are the problems of gifted education really about discipline myopia? Comment on D. Ambrose, Borrowing insights from other disciplines to strengthen the conceptual foundations for gifted education. **International Journal of Talent Development and Creativity**, v. 3, n. 2, p. 119-124, 2015. Disponível em: https://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/CRSN/branje/IJTDC_3_2__December_2015_updated_.pdf

SHORE, Bruce M.; AULLS, Mark W.; DELCOURT, Marcia A. B. (Ed.). **Inquiry in education (Vol. II): Overcoming barriers to successful implementation**. New York: Routledge, 2008.

SHORE, Bruce M.; AULLS, Mark W.; TABATABAI, Diana; KAUR MAGON, Juss. **I is for inquiry: An Illustrated ABC of Inquiry-Based Instruction for Elementary Teachers and Schools**. New York: Routledge, 2020.

SHORE, Bruce M.; CAREY, Shawn M. Verbal ability and spatial task. **Perceptual and Motor Skills**, v. 59, n. 1, p. 255-259, 1984. Disponível em: <https://doi.org/10.2466/pms.1984.59.1.255>

SHORE, Bruce M.; CHICHEKIAN, Tanya; GYLES, Petra D. T.; WALKER, Cheryl L. Friendships of gifted children and youth: Updated insights and understanding. In: WALLACE, Belle; SISK, Dorothy A.; SENIOR, John (Ed.). **The SAGE handbook of gifted and talented education**. Thousand Oaks: SAGE, 2019. p. 184-195. Disponível em: <https://doi.org/10.4135/9781526463074.n17>

SHORE, Bruce M.; CORNELL, D. C.; ROBINSON, A.; WARD, V. S. **Recommended practices in gifted education: A critical analysis**. New York: Teachers College Press, 1991.

SHORE, Bruce M.; DELCOURT, Marcia A. B. Effective curricular and program practices in gifted education and the interface with general education. **Journal for the Education of the Gifted**, v. 20, n. 2, p. 138-154, 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/016235329602000203>

SHORE, Bruce M.; DELCOURT, Marcia A. B.; SYER, Cassidy A.; SCHAPIRO, Michelle. The phantom of the science fair. In: SHORE, Bruce M.; AULLS, Mark W.; DELCOURT, Marcia A. B. (Ed.). **Inquiry in education (Vol. II): Overcoming barriers to successful implementation**. New York: Routledge, 2008. p. 83-118.

SHORE, Bruce M.; GAGNÉ, Francoys; LARIVÉE, Serge; TALI, Ronald H.; TREMBLAY, Richard E. (Ed.). **Face to face with giftedness**. Monroe: Trillium Press, 1983.

SHORE, Bruce M.; GUBE, Maren. A historical overview of instructional theory and practice in the United States and Canada: The double Slinky phenomenon in gifted and general education. In: PFEIFFER, Steven I.; SHAUNESSY-DEDRICK, Elizabeth; FOLEY-NICPON, Megan (Ed.). **APA handbook of giftedness and talent**. Washington: American Psychological Association, 2018. p. 39-54. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/0000038-003>

SHORE, Bruce M.; HYMOVITCH, J.; LAJOIE, S. P. Processing differences in the relation between ability and field-independence. **Psychological Reports**, v. 50, n. 2, p. 391-395, 1982. Disponível em: <https://doi.org/10.2466/pr0.1982.50.2.391>

SHORE, Bruce M.; KAIZER, Cindy. The training of teachers for gifted pupils.

Canadian Journal of Education, v. 14, n. 3, p. 74-87, 1989. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/1495202>

SHORE, Bruce M.; KANEVSKY, Lannie S. Thinking processes: Being and becoming gifted. In: HELLER, Kurt A.; MÖNKS, Franz J.; PASSOW, A. Harry (Ed.). **International handbook of research and development of giftedness and talent**. Oxford: Pergamon, 1993. p. 131-145

SHORE, Bruce M.; KOLLER, Michaela B.; DOVER, Arlene C. More from the water jars: Revisiting a cognitive task on which some gifted children's performance is exceeded. **Gifted Child Quarterly**, v. 38, n. 4, p. 179-183, 1994. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/001698629403800405>

SHORE, Bruce M.; REJSKIND, F. Gillian; KANEVSKY, Lannie S. (2003). Cognitive research on giftedness: A window on creativity. In: AMBROSE, Donald C.; COHEN, Lenora M.; Tannenbaum, Abraham J. (Ed.). **Creative intelligence: Toward theoretic integration**. New York: Hampton Press. p. 181-210

SHORE, Bruce M.; TSIAMIS, Athanassios. Research support for less formal identification of giftedness. **Gifted Children Monthly**, v. 6, n. 8, p. 5, 1985.

SHORE, Bruce M.; TSIAMIS, Athanassios. Identification by provision: Limited field test of a radical alternative for identifying gifted students. In: HELLER, Kurt A.; FELDHUSEN, John F. (Ed.). **Identifying and nurturing the gifted: An international perspective**. Huber, 1986. pp. 93-102.

STERNBERG, Robert J. **Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

STERNBERG, Robert J. Abilities are forms of developing expertise. **Educational Researcher**, v. 27, n. 3, p. 11-20, 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.3102/0013189X027003011>

SYER, Cassidy A.; SHORE, Bruce M. Science fairs: Sources of help for students and the prevalence of cheating. **School Science and Mathematics**, v. 101, n. 4, p. 206-220, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.2001.tb18023.x>

TARSHIS, Elizabeth; SHORE, Bruce M. Differences in perspective taking between high and above average IQ preschool children. **European Journal for High Ability [agora High Ability Studies]**, v. 2, n. 2, p. 201-211, 1991. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/0937445910020209>

TOMLINSON, Carol A.; KAPLAN, Sandra N.; RENZULLI, Joseph S.; PURCELL,

Jeanne H.; LEPPHEN, Jann H.; BURNS, Deborah E.; STRICKLAND, Cindy A.; IMBEAU, Marcia B. **The parallel curriculum: A design to develop high potential and challenge high-ability learners**. 2^a ed. Corwin Press, 2008.

TORRANCE, Elis Paul. **Torrance Tests of Creative Thinking: Norms—technical manual**. Bensenville: Scholastic Testing Service, 1974.

Vygotsky, Lev Semenovich (1978). **Mind in society: The development of higher psychological processes**. Tradução de COLE, Michael. Cambridge: Harvard University Press.

WALLACE, Belle; SISK, Dorothy A.; SENIOR, John (Ed.). **The SAGE handbook of gifted and talented education**. Thousand Oaks: SAGE, 2019.

WALKER, Cheryl L.; SHORE, Bruce M. Myth busting: Do high-performing students prefer working alone? **Gifted and Talented International**, v. 30, n. 1-2, p. 85-105, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/15332276.2015.1137461>

WALKER, Cheryl L.; SHORE, Bruce M.; FRENCH, Lisa R. A theoretical context for examining students' preferences across ability levels for learning alone or in groups. **High Ability Studies**, v. 22, n. 1, p. 119-141, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13598139.2011.576082>

WALKER, Cheryl L.; SHORE, Bruce M.; TABATABAI, Diana. Eye of the beholder: Investigating the interplay between inquiry role diversification and social perspective taking. **International Journal of Educational Psychology**, v. 2, n. 2, p. 144-192, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.4471/ijep.2013.23>

WALKER, Cheryl L.; SHORE, Bruce M.; TABATABAI, Diana. (2021). On the trail of authentic collaboration over extended time in inquiry classrooms: Following the footprints of role diversification as indicators that inquiry occurred. **Scandinavian Journal of Educational Research**, v. 66, n. 6, p. 936-959, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1940272>

MATERIAL SUPPLEMENTAR ON-LINE

Disponível em: <https://www.mdpi.com/article/10.3390/educsci11080424/s1>

Recebido em: 28 dez. 2023
Aceito em: 25 fev. 2024