

Uma análise bioecológica do baixo desempenho escolar de estudantes com dotação intelectual

Andriele Monteiro de Oliveira

Universidade Federal de Juiz de Fora – Juiz de Fora – MG

Altemir José Gonçalves Barbosa

Universidade Federal de Juiz de Fora – Juiz de Fora – MG

Resumo

Para analisar fatores relacionados ao baixo desempenho escolar de alunos com dotação intelectual (*underachieving*), foi realizado um estudo bioecológico. Na primeira etapa, informações de um banco de dados de um programa de dotação foram utilizadas para rastrear esses estudantes. Foram identificados dois alunos que atingiram o percentil 95 ou superior em um teste padronizado de raciocínio e possuíam nota média inferior à média escolar. Um deles participou da segunda etapa e também indicou integrantes significativos de seu microsistema – familiar, colega da sala de aula e educador – para serem entrevistados. Baixa motivação para aprender parece ser a principal explicação da discrepância entre capacidade intelectual e desempenho escolar. Há evidências de que o currículo escolar e a família não têm sido capazes de promover motivação intrínseca para aprender. As limitações, especialmente aquelas relacionadas ao conceito de *underachieving*, e as implicações do estudo são apresentadas no artigo.

Palavras-chave: Superdotados; baixo rendimento escolar; inteligência.

A bioecological analysis of underachieving gifted students

Abstract

To analyze factors related to underachievement of intellectually gifted students, a study based on the Bioecological Theory was conducted. Firstly, information from a database of a gifted identification program was utilized to screen these students. Two students were identified. They reached 95 percentile or upper in the BPR-5 or in one of their subtests and had an average grade below the school's average. One of the students participated in the second phase. One family member, one peer and one educator – who best knew the student – were identified by the student and participated in a semi-structured interview. Low motivation to learn was the main obstacle to unlocking the student's potential. There is evidence that the school curriculum and family of the student have not been able to motivate the student to learn. The limitations, especially those related to the concept of underachieving gifted, and implications of the study will be analyzed.

Keywords: Gifted; academic failure; intelligence.

Un análisis bioecológico del bajo desempeño escolar de estudiantes con dotación intelectual

Resumen

Para analizar factores relacionados al bajo desempeño escolar de alumnos con dotación intelectual (*underachieving*), se realizó un estudio bioecológico. En la primera etapa, informaciones de un banco de datos de un programa de dotación fueron utilizadas para rastrear esos estudiantes. Se identificaron dos alumnos que alcanzarán el percentil 95 o superior en un test estandarizado de raciocinio y poseían nota media inferior a la media escolar. Uno de ellos participó de la segunda etapa y también indicó integrantes significativos de su microsistema – familiar, compañero de clase y educador – para ser entrevistados. Baja motivación para aprender parece ser la principal explicación de la discrepancia entre capacidad intelectual y desempeño escolar. Hay evidencias de que el currículo escolar y la familia no han sido capaces de promover motivación intrínseca para aprender. Las limitaciones, especialmente aquellas relacionadas al concepto de *underachieving*, y las implicaciones del estudio son presentadas en el artículo.

Palabras clave: superdotados; bajo rendimiento escolar; inteligencia.

Introdução

Muitas denominações recebem aqueles alunos que, por possuírem alguma característica ou capacidade, sobressaem-se aos demais. Dotado, precoce, prodígio, gênio (Mandelman, Tan, Aljughaiman, & Grigorenko, 2010), superdotado, talentoso, excepcional (Ourofino, & Fleith, 2011) constituem uma amostra dos termos que têm sido adotados às vezes equivocadamente. Este estudo adota o termo dotação, considerando-o sinônimo da expressão altas habilidades/superdotação, que é utilizada pelo Ministério da Educação (Brasil, 2008) para designar estudantes que “demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse” (p. 15).

Assim, são vários os domínios em que os alunos podem apresentar dotação, sendo que este estudo tem como foco o intelectual. Quando definida a partir de uma perspectiva unidimensional, a dotação intelectual considera exclusivamente a inteligência como sua determinante (Holling, & Kuhn, 2008). Esta capacidade intelectual geralmente é medida em termos de desempenho em testes padronizados de inteligência (Mandelman, & cols., 2010).

Apesar da dotação intelectual, alguns desses indivíduos chamam a atenção por não terem um desempenho acadêmico satisfatório: tratam-se dos *underachieving gifted students* ou simplesmente *underachieving gifted* (UG). Uma variedade de termos também tem sido usada no Brasil para se referir a esses estudantes: superdotados de baixo rendimento acadêmico (Trancoso, 2011), baixo desempenho de alunos superdotados (Tentes, 2011), condição *underachievement*, superdotados *underachievement* (Ourofino, & Fleith, 2011) e/ou baixa performance acadêmica em alunos superdotados (Ourofino, Fleith, & Gonçalves, 2011). Assim, optou-se por utilizar a expressão em inglês “UG”.

A prevalência de UGs tem variado bastante. Parcela expressiva dessa variação é decorrente dos critérios adotados para se definir essa condição. Além disso, há que se considerar que o desempenho escolar possui uma relação direta com as características do sistema educacional e elas variam muito entre culturas e, até mesmo, dentro de um país.

Como exemplos da variação da prevalência de UGs decorrentes provavelmente do uso de critérios distintos para classificação, mencionam-se as investigações de McCoach e Siegle (2003), Figg, Rogers, McCormick e Low (2012) e, especialmente, Tentes (2011). Ao investigar uma amostra de alunos estadunidenses do ensino médio, McCoach e Siegle (2003) identificaram uma prevalência de 31,46% de UG. Eles consideraram que seriam dotados intelectualmente os estudantes com QIs qualificados no percentil 92 ou superior, sendo que o UG teria um desempenho escolar classificado na metade inferior de sua turma ou abaixo de uma determinada nota média.

Na pesquisa de Figg e cols. (2012) com uma amostra de estudantes de escolas secundárias australianas, a pre-

valência de UGs foi de 22,58%. Porém, além de UG e dotados, os autores consideraram que há alunos com dotação intelectual que são aprendizes seletivos, ou seja, possuem preferências específicas de aprendizagem. Todos os alunos possuíam QI igual ou superior a 130. Para ser considerado UG, era preciso ser classificado em um percentil inferior a 85 em um teste de desempenho e em suas notas. Os dotados atingiram um percentil igual ou superior a 85 tanto no teste de desempenho quanto na nota e os aprendizes seletivos também, mas suas notas oscilavam. A hipótese era de que os UGs se diferenciavam dos aprendizes seletivos por terem baixa autopercepção acadêmica; entretanto, tal hipótese não foi confirmada.

Reis e McCoach (2000) analisaram três décadas de estudos sobre UG e concluíram que, apesar de não haver um consenso, a definição mais comum diz respeito a uma discrepância entre o potencial (ou capacidade) e a performance (ou desempenho). Os critérios para a identificação da dotação são variáveis; pode-se tanto considerar múltiplos critérios quanto apenas um determinado escore obtido em testes. Porém, na literatura sobre UG, esta capacidade refere-se comumente ao potencial intelectual revelado por testes padronizados de inteligência, como o WISC-III. O desempenho é medido em termos de notas escolares ou testes padronizados de desempenho. Os testes, apesar de sua confiabilidade, não refletem diretamente a experiência escolar real. Desse modo, eles podem não ser indicativos de desempenho do aluno em sala de aula. A nota escolar é a operacionalização mais utilizada, embora não seja confiável por depender do professor. Assim, UGs são aqueles que apresentam alto potencial cognitivo, mas não possuem um desempenho escolar compatível com ele.

Tentes (2011) – único estudo brasileiro sobre UG – identificou uma prevalência de 42,2%. A autora considerou UGs aqueles alunos cuja produtividade acadêmica em algumas disciplinas (português etc.) foi considerada abaixo da expectativa pelos professores.

Muitas e controversas são as explicações sobre a discrepância entre capacidade intelectual e desempenho escolar (McCoach, & Siegle, 2003; Ourofino, & Fleith, 2011; Reis, & McCoach, 2000). Dentre elas, destacam-se o autoconceito acadêmico (Delisle, & Berger, 1990) e a motivação (Figg & cols., 2012) como fatores internos, e a família (Abelman, 2006), a escola (Ourofino e cols., 2011) e os pares (Reis, & McCoach, 2000) como fatores externos.

O autoconceito acadêmico é formado pelas crenças globais de autoestima somadas à própria percepção de competência acadêmica, comparando-as com os pares e com o próprio desempenho em outras áreas (McCoach & Siegle, 2003). Para Delisle e Berger (1990), o autoconceito está intimamente relacionado à discrepância entre capacidade e desempenho apresentada pelos UGs, pois uma vez que aprendem a se ver em termos de fracassos, começam a se impor limites e a ter uma imagem autodepreciada. Do mesmo modo, diversos autores identificaram que o autoconceito positivo se correlaciona positivamente com o desempenho escolar (Reis, & McCoach, 2000). Porém, eles

ressaltam que, embora essa seja a característica mais atribuída ao UG, há vários estudos que demonstram que eles não possuem baixo autoconceito. McCoach e Siegle (2003) verificaram que tanto alunos dotados quanto UGs possuem alta autopercepção acadêmica e que, apesar da baixa autopercepção acadêmica ser característica de alguns UGs, ela não está presente na maioria. Portanto, trata-se, ainda, de um problema de pesquisa em aberto.

McCoach e Siegle (2003) e Figg e cols. (2012) constataram que a baixa motivação é um fator que diferencia os UGs dos estudantes com dotação cujo desempenho é compatível com suas capacidades intelectuais, mais especificamente aqueles que são mais motivados para terem sucesso na escola. Balduf (2009), em seu estudo com estudantes universitários com baixo rendimento, descreve que uma das causas mencionadas por muitos estudantes é a falta de motivação.

Pesquisas sobre as características das famílias dos UGs sugerem que certos tipos de ambientes familiares podem estar relacionados ao desenvolvimento de padrões de insucesso. Esses ambientes são caracterizados por estilos parentais inconsistentes e conflitos (Reis, & McCoach, 2000). Como relação à dinâmica familiar, de acordo com Abelman (2006), os pais dos UGs, além de tenderem a ter práticas parentais mais incongruentes, demonstram menos afeto positivo do que os pais dos alunos não UGs e são mais punitivos.

A escola é outro fator relacionado ao baixo desempenho de UGs. Ourofino e cols. (2011) relatam que um currículo escolar rígido e pouco desafiador é uma das causas mais frequentes da condição UG. Matthews e McBee (2007) analisaram a relação entre ambiente escolar e insucesso, comparando as notas e as atitudes dos alunos durante o ano letivo com a motivação e os comportamentos de aprendizagem exibidos durante um programa de verão para os UGs, e concluíram que a escola é um fator que contribui para o insucesso. Desse modo, é importante que se ofereça tarefas mais valiosas e significativas para esses alunos, uma vez que, ainda que o aluno acredite que possa realizar bem certa atividade, ele não o fará se não estiver envolvido com a instituição (Rubenstein, Siegle, Reis, McCoach, & Burton, 2012).

Os pares também podem influenciar tanto de maneira positiva quanto negativa o desempenho escolar (Balduf, 2009). Pares com alto desempenho influenciam positivamente os UGs, podendo auxiliar na reversão do insucesso. Do mesmo modo, pares com baixo desempenho ou que exercem muita pressão sobre o UG contribuem para o baixo rendimento. Assim, há uma relação entre o desempenho do UG e seu grupo de pares próximos (Reis, & McCoach, 2000). Desse modo, a condição UG é um fenômeno multideterminado e que não pode ser avaliada a partir de um único aspecto. Para uma compreensão mais adequada, profunda e crítica desse fenômeno, as pesquisas devem, portanto, considerar os múltiplos contextos em que esses estudantes estão inseridos.

Considerando-se essa multideterminação, o modelo Bioecológico de Bronfenbrenner parece ser um referencial teórico adequado para o estudo de UGs. Ele envolve o estu-

do da acomodação progressiva e mútua entre o ser humano em desenvolvimento e as propriedades mutantes dos meios ambientes imediatos. Procura entender como as pessoas são afetadas pelas relações entre esses ambientes e pelos ambientes mais amplos nos quais estão inseridas. O ambiente ecológico é concebido com uma série de estruturas concêntricas que se encaixam uma dentro da outra. Essas estruturas são denominadas microsistema, mesossistema, exossistema, macrosistema (Bronfenbrenner, 1996) e cronossistema (Bronfenbrenner, 1986).

O microsistema é o ambiente imediato da pessoa em desenvolvimento (por exemplo, casa, escola e trabalho) onde ela interage diretamente com outros indivíduos. O mesossistema é a interação de dois ou mais microsistemas, como a relação entre a família e a escola. O exossistema não envolve diretamente a pessoa, mas afeta ou é afetado pelo microsistema. Macrosistema corresponde à forma e ao conteúdo da cultura como um todo; são os padrões culturais gerais. O cronossistema é a dimensão temporal; refere-se à mudança e à continuidade que ocorrem ao longo do tempo no desenvolvimento da pessoa e em seu ambiente.

Ressalta-se, portanto, que o desempenho escolar e, evidentemente, as dificuldades dos UGs são complexas e multideterminadas. Baker, Bridger e Evans (1998) realizaram um estudo com uma abordagem ecológica do baixo desempenho de alunos dotados. Eles consideraram, quantitativamente, fatores individuais, familiares e escolares. Os resultados sugeriram que os UGs têm déficits no controle comportamental e na capacidade de organização. Denotaram, também, que competência parental, qualidade da relação com os professores e qualidade acadêmica estão relacionados ao baixo desempenho. Eles identificaram que, apesar desses fatores contribuírem individualmente para o insucesso, ele é mais bem explicado quando considerados de forma conjunta.

Tentes (2011) adotou, também, uma perspectiva multideterminada do problema. Comparou UGs com alunos dotados considerando suas habilidades, suas preferências, seus interesses, seus aspectos motivacionais, suas características pessoais, suas relações interpessoais e acadêmicas e seus estilos de aprendizagem. Investigou também possíveis diferenças quanto ao gênero, à inteligência, à criatividade, à motivação para aprender, ao autoconceito, ao desempenho escolar e às atitudes parentais. Os resultados indicaram que os alunos dotados tiveram um desempenho significativamente superior nas medidas de inteligência, criatividade, autoconceito, desempenho escolar e escrita. Já os UGs se destacaram com relação à motivação extrínseca. Os meninos tiveram resultados significativamente superiores no teste de inteligência e as meninas nas medidas de criatividade verbal, motivação intrínseca para aprender, autoconceito na dimensão autoestima global e desempenho escolar na dimensão escrita. Não foram identificadas diferenças com relação às atitudes parentais entre os grupos.

Quanto ao desempenho escolar, é possível afirmar que ele também deve ser compreendido a partir de uma perspectiva bioecológica. Neisser e cols. (1996), por exem-

plo, destacam que ele não é influenciado unicamente pela inteligência. Os autores evidenciaram que ela explica apenas cerca de 25% da nota do aluno. Fatores pessoais, como interesse e persistência, e fatores ambientais, como família e amigos, são importantes preditores do desempenho do aluno.

Uma vez constatadas, por um lado, uma produção científica diminuta e, por outro lado, a existência de controvérsias sobre o tema, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar, com base na Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner, os fatores associados à condição de UG. Especificamente, almejou-se identificar e analisar os fatores associados ao baixo desempenho escolar dos participantes, considerando os microsistemas (família, escola e pares) e o mesossistema família-escola, além do próprio indivíduo.

Método

Para atingir os objetivos estabelecidos, foi realizado um estudo descritivo e essencialmente qualitativo, que se subdivide em duas etapas. A primeira rastreou UGs para que se pudessem atingir as metas do estudo, isto é, analisar os fatores associados a essa condição (2ª Etapa).

1ª Etapa – Rastreio de UGs

Após autorização da escola alvo, foram coletadas, inicialmente, informações de um banco de dados de um programa de identificação de dotação e talento realizado em uma instituição pública federal. Nele constavam informações de 261 alunos que foram avaliados entre 2010 e 2012, pertencentes a nove turmas – três em cada ano – do quinto ano do Ensino Fundamental. Além de dados demográficos (nome, idade, sexo, série etc.), foram recuperadas, especialmente, informações referentes ao desempenho desses estudantes em um teste psicológico que avalia o funcionamento cognitivo geral e formas de raciocínio. Foram incluídos os que atingiram um percentil local igual ou superior a 95 no teste como um todo ou em uma de suas provas.

Uma vez concluído o procedimento descrito no parágrafo anterior, os pais ou responsáveis legais desses alunos foram contatados para que autorizassem o acesso dos pesquisadores às notas dos discentes no último trimestre letivo a fim de se selecionar os alunos com média das notas menor do que a média escolar e/ou que tivessem sido reprovados após a identificação. Seus pais ou responsáveis foram contatados novamente para que autorizassem a reavaliação do estudante com o mesmo teste utilizado na identificação, ou seja, a Bateria de Provas de Raciocínio – BPR5 (Almeida, & Primi, 1998). A BPR-5 é um instrumento que oferece estimativas do funcionamento cognitivo geral e das habilidades do indivíduo em cinco raciocínios: abstrato, verbal, espacial, numérico e mecânico. Esse instrumento é aprovado para uso profissional pelo Conselho Federal de Psicologia, aparecendo no Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos - SATEPSI (Conselho Federal de Psicologia, 2014).

2ª Etapa – Fatores Associados à condição UG

Participantes

Além do estudante rastreado na 1ª Etapa, foram incluídos nesta segunda fase um familiar, um par e um educador desse aluno. Os critérios de inclusão para cada um desses seguimentos de participantes foram os seguintes:

- Familiar – ter mais de 18 anos de idade e ser indicado pelo aluno como “o membro da família que melhor o conhece”.
- Educador – ser membro da equipe pedagógica ou do corpo docente e ser indicado pelo aluno como “aquele que melhor o conhece”.
- Par – ser estudante da mesma turma e ser indicado como “aquele amigo que melhor o conhece”.

Instrumentos

Foram utilizados quatro roteiros de entrevista semiestruturada – um para cada participante –, elaborados com base na literatura, a fim de auxiliar na identificação dos fatores associados à condição UG. Eles consideram os pontos de vista dos participantes sobre a etiologia do baixo desempenho escolar dos UGs, enfatizando os contextos de desenvolvimento estudados.

A Escala de Avaliação da Motivação para Aprender de Alunos do Ensino Fundamental - EMA-EF (Neves, & Boruchovitch, 2007) também foi utilizada. É uma escala do tipo *Likert* composta por 31 itens, sendo que 17 itens medem a motivação intrínseca e 14 itens a motivação extrínseca de acordo com a percepção dos alunos. Quanto maior é a pontuação na escala, maior é a sua orientação motivacional para a aprendizagem.

A Escala de Autoconceito Infante-Juvenil (EAC-IJ) (Sisto, & Martinelli, 2004) avalia os autoconceitos pessoal, familiar, escolar e social. São 20 itens que devem ser respondidos a partir de três opções: sempre, às vezes ou nunca.

Utilizaram-se informações constantes no banco de dados do programa de identificação de dotação e talento já mencionado. Elas foram coletadas com:

- *Checklist* de Características Associadas à Superdotação (CCAS) – versão traduzida e adaptada por Barbosa, Pereira e cols. (2008) da *Stand Up for your Gifted Child* (Smutny, 2001). Ele possui 42 afirmações sobre características de pessoas com dotação, sendo que dez correspondem ao domínio capacidade intelectual, 24 ao domínio da criatividade e oito ao domínio emocional. Ela foi utilizada na nomeação por pares.

- Questionário de nomeação por pares, versão traduzida e adaptada Barbosa, Miranda e cols. (2008) do *Quest Student Nomination Questionnaire* (QSNQ) (Renzulli, & Reis, 1997). É um formulário no qual um aluno indica o nome de um colega de sala que se destaca em áreas como matemática, português, desenho, teatro e canto.

- Teste Torrance de Pensamento Criativo – TTCT (Torrance, 1990) foi adaptado e validado por Wechsler (2002) para estudantes brasileiros do ensino médio e superior. Por se tratar de estudantes do ensino fundamental, foram adotados os procedimentos utilizados por Gonçalves (2010), utilizando-se quatro subtestes do TTCT (forma A), dois verbais e dois figurativos. Este instrumento avalia as dimensões referentes ao processo criativo e à personalidade por meio da produção criativa propagada de forma verbal e figurativa. Foram analisadas por meio dos subtestes três variações do pensamento criativo: fluência, flexibilidade e originalidade.

Procedimento

O primeiro procedimento dessa etapa consistiu em entrevista com o aluno, na qual, inicialmente lhe foi pedida a indicação de um familiar, um par e um educador, de acordo com os critérios de inclusão supracitados. Em outro momento, a EMA-FE e a EAC-IJ foram aplicadas.

Posteriormente, foi feito contato com o par indicado e com seu responsável, com o familiar e com o educador para que as devidas autorizações fossem obtidas e as entrevistas pudessem ser realizadas. Todo procedimento ocorreu na escola e todas as entrevistas foram gravadas, transcritas, analisadas e devidamente arquivadas.

Resultados e Discussão

A partir da análise do banco de dados foram identificados 49 (18,77%) alunos (Masculino – 28; 57,14%. Feminino – 21; 42,86%) com dotação intelectual, ou seja, esses alunos atingiram percentil local igual ou superior a 95 na BPR-5 (Almeida & Primi, 1998). Desses 49 alunos, somente dois (4,08%), sendo um do sexo feminino e um do sexo masculino, perfizeram os critérios estabelecidos por este estudo para serem considerados UG, porém apenas um pôde participar da segunda etapa da pesquisa, pois a aluna mudou de escola e de cidade, inviabilizando a coleta de dados com ela.

A discrepância entre esse estudo e o de Tentes (2011) – 42,2% - pode ser decorrente da forma como o desempenho dos alunos foi operacionalizado, pois se reitera que a autora teve como base, sobretudo, a indicação de professores das disciplinas de português, matemática e da sala de recursos de estudantes cuja produtividade em termos acadêmicos fosse abaixo da expectativa para seu grupo e ano. Há que se esclarecer que, ao avaliar o desempenho escolar desses discentes, constatou-se que somente 9,4% foram classificados como tendo desempenho acadêmico inferior.

Neisser e cols. (1996) esclarecem que as correlações entre notas escolares e inteligência têm sido de cerca de 0,50. Contudo, essa correlação explica apenas aproximadamente 25 % da variância entre QI e nota, ou seja, 75% do desempenho escolar é explicado por outros fatores. Assim,

a aprendizagem escolar depende de muitas outras características, tais como a persistência, o interesse pela escola e a vontade de estudar. O estímulo de colegas, familiares e professores para as realizações escolares também são importantes, bem como fatores culturais gerais. Estudos nacionais recentes evidenciaram que o raciocínio verbal explica 10,8% do desempenho escolar (Oliveira & Soares, 2011) e a inteligência fluida explica um terço da competência escolar geral (Gomes, 2010), 20% das diferenças de desenvolvimento do rendimento escolar no ensino médio e 50% no ensino fundamental (Gomes, & Golino, 2012). Desse modo, não se pode imaginar que uma criança que atinge percentil 90 em um teste de inteligência tem que estar necessariamente entre os 10% dos alunos com as melhores notas.

Underachieving gifted: Um Estudo de Caso

O UG cursava o 7º ano do ensino fundamental, tinha 12 anos de idade e é filho adotivo em uma família que tinha mais três membros (mãe, pai e irmão). Ele frequentava um colégio de aplicação de uma universidade federal, reconhecido por seu ensino de qualidade. Dentre outros recursos pedagógicos, esse colégio possui uma atividade denominada "laboratórios de aprendizagem" (LA) para quem não atinge a média escolar, o que resulta em redução de alunos com notas baixas ou reprovados. O garoto participava do LA de matemática.

No processo de identificação que ocorreu durante o 5º ano do ensino fundamental, ele foi classificado no percentil 95 na prova de raciocínio mecânico da BPR-5 (Almeida, & Primi, 1998). Além disso, foi identificado nos subtestes figurais do TTCT (Torrance, 1966, 1990), nomeado pelos pais em artes e pelos pares em senso de humor. Ele não tinha histórico de repetência, mas possuía média geral das notas escolares igual a 17, sendo que a média escolar mínima para aprovação é 18.

Na reavaliação realizada com a BPR-5 (Almeida, & Primi, 1998), seu percentil local na prova de raciocínio mecânico foi 80, ou seja, inferior à primeira avaliação. Ressalta-se que, para obter este percentil, considerou-se a norma local de quando ele foi identificado no quinto ano e que, ao considerar as normas nacionais dessa medida, o desempenho dele seria classificado no percentil 63.

É preciso destacar que, durante a avaliação, o UG não apresentou envolvimento com a tarefa e isso pode explicar a discrepância entre os resultados. Nas três últimas provas (raciocínio mecânico, espacial e numérico), ele começou alguns minutos após a autorização para iniciar e terminou antes do tempo limite. Na prova de raciocínio espacial, por exemplo, em que lhe foi informado que teria 18 minutos para fazer as atividades, ele pediu que lhe avisasse quando estivessem faltando 10 minutos para o término para que pudesse iniciar. Apesar de ter sido orientado sobre a padronização do teste, ele interrompia a tarefa para realizar outra atividade em todas as provas, como mexer no material escolar ou tentar conversar com a pesquisadora, dizendo

que estava com “preguiça” e que a atividade era “chata”. Assim, o baixo envolvimento com a tarefa pode ter sido um fator significativo no resultado da BPR-5, pois, de acordo com Renzulli (2012), trata-se da energia empreendida em uma tarefa ou problema específico e que é fundamental para que os talentos floresçam.

Reitera-se que o autoconceito (Delisle, & Berger, 1990) e a motivação (Figg, & cols., 2012) como fatores internos e a família (Abelman, 2006) e a escola (Ourofino, & cols., 2011) e os pares (Reis, & McCoach, 2000) como fatores externos têm sido considerados os principais fatores associados às dificuldades apresentadas pelos UGs. Assim, a apresentação e a discussão dos demais resultados serão feitas com base nessas variáveis.

Há evidências de que o aluno possui autoconceito positivo. Ao ser entrevistado (Tabela 1), ele concorda com o fato de ser muito inteligente, pois tem facilidade em aprender as matérias e é aprovado na escola. O pai relatou que acredita que o filho é muito inteligente e que tem consciência disso, contudo, isso é problemático, pois o torna muito autoconfiante, fazendo com que não estude o quanto deveria. Na EAC-IJ (Sisto, & Martinelli, 2004), apesar do autoconceito familiar ser baixo (quartil 25), o aluno foi classificado no quartil 75 nas subescalas de autoconceito pessoal e escolar e no quartil 50 na subescala de autoconceito social. De acordo com os autores, alunos com alta pontuação em autoconceito pessoal e escolar se veem bem consigo mesmo e intelectualmente sem maiores preocupações.

Tabela 1. Relatos sobre os fatores associados ao baixo desempenho

Fatores	UG	Par	Professora (Escola)	Pai (Família)
Autoconceito	Porque as matérias que são difíceis eu acho fáceis.	----	----	Porque ele é um menino muito especial, eu creio que de certo modo, em alguns aspectos, bem dotado. E o grande problema é que eu acho que ele é consciente disso. (...) que ele se sente muito esperto, ele se sente.
Motivação	Na aula, não prestei atenção. (...) Sou um pouco [preguiçoso], mas não sou muito não. (...) é só porque eu não presto atenção só em algumas matérias.(...) Às vezes tá chato, às vezes a professora fica lendo e eu durmo. (...) Só que eu não estudo.	Ele também tem culpa, né, porque às vezes ele não presta [atenção], ele fica conversando quando ele não gosta da matéria.	De repente ele não se interessa, né, pelas disciplinas. Eu acho que pode ser isso. Eu acho que ele talvez tenha mais desinteresse do que dificuldade em si.	Ele estuda pouco. Ele não precisa ter problema nenhum. O negócio dele é brincar o tempo todo, é fazer bagunça o tempo todo.
Família	(,,,) ele é legal, muito mais legal comigo; Ah, quando eu peço as coisas ele faz mais do que minha mãe. Minha mãe às vezes briga comigo e ele não.	A mãe (...) toda hora pega no pé dele para estudar e ele estuda. Nos finais de semana manda ele ler um livro, assim... fazer alguma coisa.	Não tenho contato. Não posso falar, não sei falar da família dele.	[Ele] estuda porque a gente força. A mãe dele também é professora, então ela dá “um pega nele” sempre. Obriga ele a estudar e tal. Mas aí a gente não sabe se ele estuda ou finge que tá estudando
Escola	A aula é chata, muito chata, chata, chata.	Essa escola tem um bom ensino. (...) Os professores sempre estão assim, alertas nele, (...) Sempre pergunta se ele fez a atividade, se ele tá entendendo, se tem alguma dúvida.	[a escola] tem professores de formações bem distintas, eu acredito, né. Formas de expressar o conteúdo de maneiras diversas.	(...) tenho a impressão que tá faltando pressão por parte dos professores e exigir dele mais. (...) acho que as professoras cansaram dele, por que o [ele] cansa e não aguentaram a pressão, acho que não aguentaram a pressão.
Pares	Eles são legais, mas eles também não atrapalham.	É que tem uma menina que fica atrás dele que fica também perturbando ele.	Eu acho que ele é bem enturmado na turma, tanto é que ele foi eleito representante, né, esse ano. E foi voto quase unânime.(...) E é querido pelos colegas	Eu tenho a impressão que ele influencia muito mais os colegas dele do que os outros a ele. Ele é muito chefe de grupo. E ele tem vários amigos, tá sempre na casa dos amigos.

Desse modo, o autoconceito parece estar relacionado ao seu baixo desempenho escolar não por ser um autoconceito negativo como descrito por Delisle e Berger (1990), em que o aluno se vê como um fracasso, mas por ser um autoconceito positivo que gera crença de que ele não possui necessidade de estudar para aprender o conteúdo escolar. Isso confirma os resultados de McCoach e Siegle (2003) de que o autoconceito negativo não é uma característica necessária dos UGs.

Com relação à motivação, o aluno obteve um escore total de 66 pontos, sendo 38 em motivação intrínseca (MI) e 28 em motivação extrínseca (ME) na EMA-EF (Neves, & Boruchovitch, 2007). Esse resultado é semelhante ao obtido por Tentes (2011) em que a pontuação média de UGs para MI foi 38,95 e para ME foi 29,20. Porém, o escore do pelo aluno é inferior ao identificado por Pinheiro-Cavalcanti (2009) em alunos de escolas públicas e particulares - pontuação média para MI foi 43,51 e para ME foi 31,15. Assim, é possível concluir que alta motivação para aprender não é uma característica deste aluno.

Esse resultado foi corroborado nas entrevistas (Tabela 1), visto que todos os participantes da segunda etapa da pesquisa atribuem o baixo desempenho do aluno à motivação para aprender. O próprio aluno diz não prestar atenção às aulas, pois são “chatas” e isso faz com que ele “durma” durante a aula. O amigo entrevistado também relata que ele não presta atenção às aulas de que não gosta. A professora afirmou acreditar que o baixo rendimento não advém de uma dificuldade com relação ao conteúdo, mas sim de uma “falta de interesse”. De acordo com o pai, ele não precisaria ter problemas com notas, porém ele estuda pouco, apenas quando é “forçado” pela mãe.

Segundo Whitmore (1986), o UG é fruto da incompatibilidade entre os interesses motivacionais e as oportunidades oferecidas pela escola, pois os educadores tendem a exigir dos alunos que eles se dediquem a atividades pouco gratificantes. Para que o currículo escolar seja motivador para o aluno com dotação, ele deve ser adequadamente desafiador, porque tanto um currículo demasiadamente fácil quanto um difícil podem suscitar efeitos contrário. Além disso, ele deve ser significativo, ou seja, o estudante precisa encontrar valor na tarefa realizada de modo que ela seja prazerosa (Little, 2012).

E evidente na fala do UG que o microsistema escola (Tabela 1), para ele, não é um ambiente que proporciona atividades significativas e prazerosas, pois as aulas são “chatas”, não têm “nada de interessante”. Pai, professora e par destacaram que o aluno prefere outras atividades, como brincar e conversar, a prestar atenção às aulas ou a estudar. Com relação ao currículo, o UG diz “achar as matérias difíceis fáceis”, salvo matemática, que, para ele, é uma matéria “complicada”, “chata” e “difícil”. Desse modo, a escola não apresenta um currículo escolar adequadamente desafiador e nem significativo, como proposto por Little (2012), não sendo, portanto, motivador.

Apesar disso, ele tem um bom relacionamento com os pares. De acordo com a professora (Tabela 1) ele é querido

pelos alunos e foi eleito representante de turma. Destaca-se, ainda, que ele foi nomeado pelos pares em senso de humor. Com relação aos pares, seu pai acredita que ele exerça mais influência sobre eles do que seja influenciado pelos colegas. Assim, não foram identificados aspectos ligados aos pares que pareçam estar relacionados ao baixo desempenho do UG.

No que concerne ao microsistema família, parece haver uma inconsistência, como descrito por Reis e McCoach (2000), entre os estilos parentais. A figura de autoridade é concentrada na mãe. Ela quem “obriga” o UG a estudar e “às vezes briga” com ele, enquanto o pai é “muito mais legal”, não “briga” e “faz mais coisas” para ele. Destaca-se ainda que, no ambiente familiar, o estudo é uma atividade que o aluno só realiza sendo “obrigado”, contudo não há supervisão, uma vez que os pais não sabem se de fato o filho está estudando. Além disso, o pai atribui a falta de concentração do filho ao fato dele ser adotado e ter vivido seus primeiros anos de vida na rua ou em abrigo.

Com relação ao mesossistema família-escola, não há uma relação significativa de envolvimento entre a família e a escola. O pai relata não conhecer os professores e a dinâmica da escola. E o aluno diz que os pais não têm total conhecimento de suas notas. É possível perceber que existe um distanciamento não apenas da escola, mas da vida escolar do aluno. A professora também disse não ter contato com a família e, por isso, não tem nenhuma informação sobre ela. Não deveria existir uma dissociação entre os papéis da família e da escola e sim uma complementaridade, pois ambos os sistemas são fundamentais no processo educacional da criança.

Considerações Finais

O baixo desempenho escolar em alunos com dotação intelectual é um tema que ainda carece de pesquisas. Assim como as definições de UG, as características atribuídas a esse grupo são muitas e, por vezes, contraditórias. Isso prejudica a elaboração de programas de intervenção e a comparação dos resultados encontrados por diferentes estudos, como aqueles referentes à prevalência, que tem variado de acordo com a operacionalização de capacidade intelectual e desempenho escolar, bem como da relação entre eles.

Ressalta-se, também, que os UGs são alunos que não estão tendo o seu potencial desenvolvido e seu talento pode ser desperdiçado, impedindo que eles se desenvolvam de forma plena, o que pode gerar sentimento de frustração tanto na criança quanto em sua família. Por isso, é importante que haja mais pesquisas que busquem elucidar as questões supracitadas.

No âmbito nacional, como já destacado, o único estudo empírico realizado foi o de Tentes (2011). Assim, o presente estudo contribui, ainda que de forma limitada, para a compreensão dos fatores envolvidos no fenômeno, especialmente motivação, autoconceito, pares, família e escola.

Ao realizar um estudo de caso a partir de uma perspectiva ecológica, foi possível analisar os múltiplos aspectos

associados ao baixo desempenho escolar do UG. Dentre todos os fatores considerados, a motivação para aprender foi o que mais se destacou, aparentando ser insuficiente para que o UG possa utilizar o seu potencial. Ela está intimamente relacionada ao currículo, uma vez que ele parece não apresentar as características necessárias para ser fonte de motivação para o UG. Parece haver uma inconsistência nos estilos parentais, além de uma fragilidade na relação entre a família e escola. Apesar disso, o UG possui um “bom relacionamento” com os pares, além de autoconceito positivo que, no entanto, parece interferir de forma negativa nos seus estudos.

É essencial que escola repense suas práticas e ofereça um currículo adequado às necessidades individuais e coletivas dos alunos. É importante, ademais, que a escola promova um espaço de integração com a família e que a família valorize a vida escolar do aluno. Escola e família devem atuar juntas para motivar e promover o desenvolvimento integral da criança.

Apesar de o objetivo inicial ter sido estudar uma amostra maior de estudantes, a prevalência foi menor do que a esperada e uma aluna não pôde participar da segunda etapa do estudo, o que acabou tornando parte da pesquisa um estudo de caso. Isso permitiu que houvesse um maior aprofundamento nos aspectos analisados, porém gerou perdas com relação à validade externa. Portanto, por se tratar de estudo de caso, a generalização dos resultados tem que ser cautelosa, pois eles podem se referir apenas ao caso dessa pesquisa e não a população de UGs.

Porém, os resultados obtidos foram em grande parte condizentes com a literatura. Sendo assim, eles podem ser úteis para a formulação de práticas pedagógicas alternativas que visem tanto prevenir que os alunos dotados intelectualmente tenham baixo desempenho escolar quanto reverter os quadros já instalados. Desse modo, eles terão a oportunidade de desenvolver o seu talento e de se autorrealizarem, podendo, assim, contribuir plenamente para a sociedade. Ressalta-se, ainda, que é papel da Psicologia como ciência colaborar para a identificação dos fatores que obstaculizam o desenvolvimento humano, produzir conhecimento sobre a relação entre educação e desenvolvimento humano.

Referências

- Abelman, R. (2006). Fighting the war on indecency: Mediating TV, internet, and videogame usage among achieving and underachieving gifted children. *Roepers Review*, 29(2), 100-112.
- Almeida, L. S., & Primi, R. (1998). *Baterias de Provas de Raciocínio - BPR-5*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Baker, J. A., Bridger, R., & Evans, K. (1998). Models of underachievement among gifted preadolescents: The role of personal, family, and school factors. *Gifted Child Quarterly*, 42(1), 5-15.
- Balduf, M. (2009). Underachievement among college students. *Journal of Advanced Academics*, 20(2), 274-294.
- Barbosa, A. J. G., Miranda, O. B., Silva, J. D., Freitas, M. F. R. L., & Almeida, C. S. (2008, dezembro). *Nomeação Parental de Estudantes Talentosos: Criatividade, Capacidade Intelectual e Características Emocionais*. Trabalho apresentado no III Congresso Brasileiro de Educação Especial, São Carlos – São Paulo.
- Barbosa, A. J. G., Pereira, C. E. S., Gonçalves, F. C., Passos, C. S., Miranda, O. B., Jesus, T. L., Silva, J. D., & Moreira, P. S. (2008, outubro). *Identificação de sobredotação intelectual: Uso de testes e nomeação parental*. Trabalho apresentado na XIII Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos, Braga – Portugal.
- Brasil. Ministério da Educação, (2008). *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação. Recuperado: 17 abr. 2013. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental psychology*, 22(6), 723.
- Conselho Federal de Psicologia (2014). Sistema de avaliação de testes psicológicos (*Testes aprovados para uso*). Recuperado: 17 abr. 2014. Disponível: <http://www.pol.org.br/satepsi/sistema/admin.cfm?lista1=sim>.
- Delisle, J., & Berger, S. L. (1990). *Underachieving gifted students* (Digest E478). Washington: ERIC.
- Figg, S. D., Rogers, K. B., McCormick, J. & Low, R. (2012). Differentiating low performance of the gifted learner achieving, underachieving, and selective consuming students. *Journal of Advanced Academics*, 23(1), 53-71.
- Gomes, C. M. A. (2010). Avaliando a avaliação escolar: notas escolares e inteligência fluida. *Psicologia em Estudo*, 15(4), 841-849.
- Gomes, C. M. A., & Golino, H. F. (2012). O que a inteligência prediz: diferenças individuais ou diferenças no desenvolvimento acadêmico?. *Psicologia: Teoria e Prática*, 14(1), 126-139.
- Gonçalves, F. D. C., & Fleith, D. S. (2011). Estudo comparativo entre alunos superdotados e não-superdotados em relação à inteligência e criatividade. *Psico*, 42(2), 263-268.
- Holling, H., & Kuhn, J. T. (2008). Does intellectual giftedness affect the factor structure of divergent thinking? Evidence from a MG-MACS analysis. *Psychology Science*, 50(2), 283.

- Little, C. A. (2012). Curriculum as motivation for gifted students. *Psychology in the Schools*, 49(7), 695-705.
- Mandelman, S. D., Tan, M., Aljughaiman, A. M., & Grigorenko, E. L. (2010). Intellectual giftedness: Economic, political, cultural, and psychological considerations. *Learning and Individual Differences*, 20(4), 287-297.
- Matthews, M. S., & McBee, M. T. (2007). School factors and the underachievement of gifted students in a talent search summer program. *Gifted Child Quarterly*, 51(2), 167-181.
- McCoach, D. B., & Siegle, D. (2003). Factors that differentiate underachieving gifted students from high-achieving gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 47(2), 144-154.
- Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, T. J., Boykin, A. W., Brody, N., Ceci, S. J., Halpern, D. F., Loehlin, J. C., Perloff, R., Sternberg, R. J., & Urbina, S. (1996). Intelligence: Knowns and unknowns. *American Psychologist*, 51, 77-101.
- Neves, E. R. C., & Boruchovitch, E. (2007). Escala de Avaliação da Motivação para Aprender de Alunos do Ensino Fundamental (EMA). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(3), 406-413.
- Oliveira, M. B., & Soares, A. B. (2011). Auto-eficácia, raciocínio verbal e desempenho escolar em estudantes. *Psicologia. Teoria e pesquisa*, 27(1), 33-39.
- Ourofino, V. T. A. T. D., Fleith, D. S., & Gonçalves, F. D. C. (2011). Fatores associados à baixa performance acadêmica de alunos superdotados. *Psicologia em Pesquisa*, 5(1), 28-38.
- Ourofino, V. T. A. T. & Fleith, D. S. (2011). A condição underachievement em superdotação: definição e características. *Psicologia: Teoria e Prática*, 13(3), 206-222.
- Pinheiro-Cavalcanti, M. M. P. (2009). *A relação entre motivação para aprender, percepção do clima de sala de aula para criatividade e desempenho escolar de alunos do 5º ano do ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília-DF.
- Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go?. *Gifted Child Quarterly*, 44(3), 152-170.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1997). *The schoolwide enrichment model: A how-to guide for educational excellence*. Mansfield Center: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. (2012). Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century a four-part theoretical approach. *Gifted Child Quarterly*, 56(3), 150-159.
- Rubenstein, L. D., Siegle, D., Reis, S. M., McCoach, D. B., & Burton, M. G. (2012). A Complex quest: The development and research of underachievement interventions for gifted students. *Psychology in the Schools*, 49(7), 678-694.
- Siegle, D., & McCoach, D. B. (2005). Making a difference: Motivating gifted students who are not achieving. *Teaching exceptional children*, 38(1), 22-27.
- Sisto, F. F., & Martinelli, S. D. C. (2004). *Escala de Autoconceito Infante-Juvenil (EAC-IJ)*. São Paulo: Vetor.
- Smutny, J. F. (2001). *Stand up for your gifted child: how to make the most of kid's strengths at school and at home*. Minneapolis: Free Spirit Publishing Inc.
- Tentes, V. T. A. (2011). *Superdotados e superdotados underachievers: um estudo comparativo das características pessoais, familiares e escolares*. Tese de doutorado, Universidade de Brasília, Brasília, DF.
- Torrance, E. P. (1990). *Torrance tests of creative thinking. Figural forms A and B*. Benseville: Scholastic Testing Service.
- Trancoso, (2011). *Percepções de alunos superdotados acerca das relações entre desenvolvimento socioemocional e desempenho acadêmico*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR.
- Wechsler, S. M. (2002). *Avaliação da criatividade por figuras e palavras – Testes de Torrance, Versão Brasileira*. Campinas: LAMP/PUC – Campinas.
- Whitmore, J.R. (1986). Understanding a lack of motivation to excel. *Gifted Child Quarterly*, 30, 66-69.

Recebido em: 19/09/2014
 Reformulado em: 13/06/15
 Aprovado em: 15/07/15

Sobre os autores

Andriele Monteiro de Oliveira (andrielemonteiro@hotmail.com)
Mestranda pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

Altemir José Gonçalves Barbosa (altgonc@gmail.com)
Doutor. Professor da Universidade Federal de Juiz de Fora.