

**Filipe Albuquerque
Ito Russo**

Universidade de São Paulo
filipe.russo@alumni.usp.br

**Luana de Melo
Ribas**

Universidade de Brasília
luanaribas.psicologia@gmail.com

RESUMO

É possível observar um aumento significativo do olhar para a neurodiversidade como movimento histórico e cultural que, não só ganha espaço enquanto comunidade ativa como também impulsiona a luta contra o capacitismo – seja quando manifesto na desvalorização velada, seja na opressão e intolerância escancarada. No que diz respeito às Altas Habilidades, frisa-se as demandas por uma melhor compreensão acerca do tema, especialmente ao se debater sobre o talento como sua característica basilar. Afinal, *ter ou não ter* talento é critério para Altas Habilidades ou faz parte das neurodiversidades existentes, e ganha destaque em algumas condições de forma mais específica? *Eis a questão*. A partir de um Estudo Teórico, esse artigo tem como objetivo geral analisar o que se compreende por talento de acordo com a literatura e quais as limitações e potencialidades do conceito de talento nas Altas Habilidades e em outras neurodiversidades. Os objetivos específicos são: a) levantar as contribuições e impactos sociais que existem acerca do tema; b) investigar as confluências entre o TEA, TDAH e AH/SD no que diz respeito ao talento; e c) desmistificar conceitos enrijecidos na sociedade como definitivos das Altas Habilidades. Após o levantamento teórico, propomos o distanciamento do talento em sua forma reificada e centralizadora como característica única e fundacional das AH/SD, prática que definimos como talentismo. Por fim, defendemos a diversidade humana e a possibilidade de desenvolvimento a partir do social e cultural, sendo o talento possível a qualquer neurodiversidade.

Palavras-chave: Neurodiversidade; Talento; AH/SD; TEA; TDAH.

Correspondência/Contato

revistaneurodiversidade@gmail.com

www.institutoneurodiversidade.com

Editores responsáveis

Daniele Pendeza

Lucas Pontes

Revisão

Cami Veiga

**Filipe Albuquerque
Ito Russo**

Universidade de São Paulo
filipe.russo@alumni.usp.br

**Luana de Melo
Ribas**

Universidade de Brasília
luanaribas.psicologia@gmail.com

ABSTRACT

It is possible to observe a significant increase in the look at neurodiversity as a historical and cultural movement that not only gains space as an active community but also drives the fight against ableism – whether manifested in veiled devaluation, or in open oppression and intolerance. With regard to High Abilities, the demands for a better understanding of the subject are highlighted, especially when discussing talent as its basic characteristic. After all, *is having or not having* talent a criterion for High Abilities or is it part of the existing neurodiversities, and is it highlighted in some more specific conditions? *That is the question*. Based on a Theoretical Study, this article has the general objective of analyzing what is understood by talent according to the literature and what are the limitations and potentialities of the concept of talent in High Abilities and other neurodiversities. The specific objectives are: a) to survey the contributions and social impacts that exist on the subject; b) investigate the confluences between ASD, ADHD and giftedness with regard to talent; and c) demystify hardened concepts in society as definitive of High Abilities. After the theoretical survey, we propose the distancing of talent in its reified and centralizing form as a unique and fundamental characteristic of giftedness, a practice that we define as talentism. Finally, we defend human diversity and the possibility of development based on social and cultural aspects, with talent being possible for any neurodiversity.

Keywords: Neurodiversity; Talent; High Abilities or Giftedness; ASD; ADHD.

1 INTRODUÇÃO

A conscientização acerca da diversidade humana¹ de forma geral – que incluem pessoas descritas com deficiência² e Transtornos do Neurodesenvolvimento³ – ocorre a partir de um processo histórico e cultural, e se transformou ao longo dos anos (Barbosa, 2017; Diniz, 2012) e escancara a cada dia a importância de (re) pensar, não só os termos utilizados – desde deficiência, desenvolvimento atípico/típico, até neurodiversidade –, como o modo que se compreende as pessoas que fogem da norma, do padrão esperado de desenvolvimento dentro de uma racionalidade dicotômica. Nesse caminho, o movimento da neurodiversidade⁴ cresce continuamente, tendo em vista tanto a voz/ação de ativistas – sejam pessoas neurodiversas, sejam pesquisadores/as – na luta por direitos de igualdade, equidade e justiça, como também pela urgência em enfrentar o capacitismo⁵.

Sendo assim, é preciso debater sobre o tema, que é amplo e complexo, considerando a análise geral sobre a necessidade da (re) construção social do que se entende como deficiência/desenvolvimento atípico. Entende-se que, no decorrer do processo, mudam-se as nomenclaturas, mas mantém o cerne do problema: rótulos, estigmas, (pré) conceitos (Ribas, 2020), que acontecem tanto explícitos, como também velados. Entre conflitos e confluências que perpassaram todo o movimento da inclusão, há uma corrida para que não haja retrocessos, além de uma atenção contínua a historicidade que perpassa as condições ao longo dos anos.

No que diz respeito às Altas Habilidades/Superdotação – AH/SD que, embora seja parte do público descrito como alvo da inclusão (Brasil, 2008), não consta em manuais diagnósticos como o DSM-V-RT (APA, 2022), torna-se ainda mais urgente a discussão acerca de suas particularidades. Tendo em vista a pouca informação, com critérios ainda em debate, é patente que seja estudada de forma aprofundada, desde sua caracterização até os reflexos na sociedade atual. Nesse sentido, o talento, constantemente tido como uma das características basilares das AH/SD (Vittorazzi, 2020), é muitas vezes colocado como critério definidor para o diagnóstico da condição, tal como a inteligência acima da média. Observa-se, frequentemente, que as pessoas nesta condição são vinculadas às

¹ Compreende-se, aqui, os diferentes desenvolvimentos humanos, seja o que é descrito como deficiência, transtorno, e também o desenvolvimento tido como típico. Ou seja, que o que existe são diferenças que fazem parte da humanidade.

² Usaremos o termo apenas quando for relacionado à definição como está descrita em documentos oficiais (Brasil, 2015), mas, ao longo do texto, ocorrerá a problematização do termo. Tem sido, também, descrito como desenvolvimento atípico.

³ Serão descritos, em alguns trechos, conforme constam no DSM-V-RT (APA, 2022). Vale pontuar que também são vistos, hoje, como “desenvolvimento atípico”, embora, aqui, os compreendemos como neurodiversidade.

⁴ O termo se refere às pessoas que, no DSM-V-RT (APA, 2022), estão dentro do dito Transtorno do Neurodesenvolvimento (Autismo, Déficit de Atenção e Hiperatividade, dislexia, entre outros). Também pode ser utilizado como neurodivergência, que aqui serão considerados sinônimos.

⁵ Refere-se ao preconceito, explícito ou não, com pessoas consideradas com deficiência e neurodiversas, de modo geral.

“habilidades extraordinárias em diversas áreas, como na música e nos esportes, dentre outras. Esses casos despertam a curiosidade da população e impulsionam, por meio da insciência do assunto, o surgimento de concepções ingênuas ou equivocadas” (Vittorazzi, 2020, p. 5).

Entende-se que essas afirmações podem direcionar a crenças limitantes que oscilam entre o apagamento e o destaque de algumas condições em específico, seja entendendo que o talento é inerente apenas às AH/SD, que AH/SD são sinônimos do Autismo, ou, ainda, que são incompatíveis aos outros Transtornos do Neurodesenvolvimento de forma geral. Não obstante, ocorre também com demasiada frequência, a colocação causal de que pessoas com um determinado talento – no esporte, música, entre outros – são, obrigatoriamente, pessoas com AH/SD. Levanta-se assim, nossa questão-problema: quando tais afirmações são tidas como verdades absolutas, direcionam o tema para um lugar, sem dúvida, perigoso, que não só atrapalha o movimento da neurodiversidade como um todo, como os coloca em embate que nos faz questionar: **o Talento é privilégio ou opressão? É no tensionamento dessa linha tênue em contradição, que por vezes cambaleia, em que se pretende adentrar.**

Portanto, a partir de um Estudo Teórico, esse artigo tem como objetivo geral analisar as questões derivadas desta problematização inicial, tal como: o que se compreende por talento de acordo com a literatura e quais as limitações e potencialidades do conceito de talento nas Altas Habilidades e em outras neurodiversidades. Nesse sentido, esse artigo tem como objetivo específico: a) levantar as contribuições e impactos sociais que existem acerca do tema; b) investigar as confluências entre o TEA, TDAH e AH/SD no que diz respeito ao talento; e c) desmistificar conceitos enrijecidos na sociedade como finais e definitivos das condições, em especial das AH/SD. Se o talento se expressa na confluência, na sinergia entre inteligência, criatividade e motivação, então quem é passível de desenvolvê-lo? Esse questionamento se encontra de forma transversal ao longo das próximas seções.

2 UMA BREVE HISTÓRIA DA NEURODIVERSIDADE

Ao longo dos séculos, as pessoas descritas com deficiência foram vistas a partir de diferentes paradigmas, desde a exclusão total, passando por segregações parciais e tentativas de integração ainda com separações das demais pessoas. Na atualidade, discute-se o modelo da inclusão, que compreende como necessária a participação plena de pessoas com deficiência (Marques, Caron & Cruz, 2020) em todos os espaços e tempos. Assim, observa-se a tímida caminhada para o olhar da diversidade humana, que avançaria o modelo da inclusão. Nesse sentido, conforme já preconizava o importante teórico do desenvolvimento, L. S. Vigotski (1896-1934), desde o início do século passado, não seria preciso falar de deficiência, pois seriam apenas pessoas em suas condições específicas (Vigotski, 1997).

Na leitura de hoje podemos dizer que não precisamos falar de inclusão, se ultrapassarmos os estigmas, já tão enraizados, porque se considerará – e se respeitará – as diferentes condições de desenvolvimento: a diversidade humana. Assim, seria compreendido que “a criança cujo desenvolvimento é complicado por um defeito⁶ não é simplesmente uma criança *menos* desenvolvida (...) mas uma criança desenvolvida *de outra forma*” (Vygotski, 1997, p. 12, grifos nossos), e que estas, demandariam apenas de caminhos alternativos (Vygotski, 1997) à rota traçada para pessoas com o dito desenvolvimento típico, tal como se tem diferentes formas de ensinar, e diferentes formas de aprender. Enfim teríamos avançado para o entendimento de diversidade humana que já ronda o movimento da neurodiversidade, inclusive com a luta por essa nomenclatura mais atual e melhor aceita pela comunidade das pessoas neurodiversas⁷.

Apesar disso, há um caminho coberto de conflitos e discordâncias em relação a essa nomenclatura. Ao longo do tempo, as pessoas hoje descritas com deficiência, desenvolvimento atípico e com transtornos, já foram vistas como idiotas, retardados. No decorrer, passaram a ser vistos nos termos excepcionais, deficientes, e hoje encontra-se nas legislações mais atualizadas a expressão “pessoa com deficiência” (Brasil, 2015), que entende que antes de qualquer condição existe e se enfatiza a pessoa. Apesar disso, o conceito de neurodiversidade tem ganhado espaço em relação aos debates acerca da inclusão no Brasil e no mundo. Entende-se que, a partir do processo histórico, nesse longo caminho que se percorreu até aqui, mudanças tornaram-se necessárias para melhor representar as pessoas nessas diversas condições, ao passo que ocorre uma melhor compreensão sobre o tema e uma (re) construção social do que hoje se entende, ainda, como deficiência ou transtorno (Ribas, 2020).

O termo “neurodiversidade” foi cunhado – embora pouco destacado – pela socióloga Judy Singer (1951-até hoje), no fim da década de 90, ao considerar a existência de uma diversidade neurológica no autismo, afastando-se de conceitos que, à época, debatiam a cura ou conserto do que era entendido como defeito. Em um sentido próximo, desde a década de 80 já se discutia acerca do “espectro” existente no autismo, expressão elaborada por Lorna Wing (1928-2014), tendo em vista a diversidade existente na condição. Apesar disso, a ideia de neurodiversidade só voltou a ser debatida, em 2015, com o lançamento de um livro de Steve Silberman (1957-até hoje) “Neurotribos: o legado do autismo e o futuro da neurodiversidade” – e, posteriormente, com o livro de John Donvan (1955-até hoje) e Caren Zucker – “Em uma outra chave” – que divergia das percepções de Silberman. Nesse

⁶ É importante pontuar que o termo *defeito* tem seu tempo histórico e datado, pois era o utilizado à época do autor, início do século XX.

⁷ Destaca-se aqui, o movimento “Nada sobre nós sem nós” (Sasaki, 2003) que enfatiza a necessidade de escutar e validar a voz das pessoas dentro da ampla neurodiversidade.

contexto, Judy Singer retorna ao debate, em 2016, com a obra “Neurodiversidade: o nascimento de uma ideia” e, embora o conceito de neurodiversidade tenha seu surgimento vinculado ao autismo em seus primórdios, cada vez mais se solidifica no cenário atual de modo geral (Abreu, 2022; Ortega, 2008).

É importante pontuar que, embora o movimento da neurodiversidade esteja sendo cada vez mais defendido, o termo ainda não aparece em leis, decretos e diretrizes. Ainda assim, estes documentos não deixam de ser essenciais no percurso histórico, tendo em vista que, a partir deles, potencializam-se as transformações necessárias no âmbito social e cultural, já que uma coisa depende da outra, de forma dialética. Destaca-se, também, que o movimento da neurodiversidade hoje, está mais direcionado as condições descritas como Transtornos do Neurodesenvolvimento no manual diagnóstico (APA, 2014), e que, ainda, inclui as AH/SD, que não está descrita oficialmente nesses livros.

Nesse sentido, existe o interesse, por parte do movimento, de difundi-lo como um estudo que engloba as condições de forma ampla (Abreu, 2022). Apesar disso, embora a tentativa de demarcar a diversidade, ainda “resulta paradoxal que (...) a neurodiversidade organize a identidade em torno de algo (...) tão biológico como é o cérebro. (...) uma posição materialista que envolve uma naturalização extrema (Ortega, 2008, p. 496). Preocupa que o termo, mesmo com todo seu avanço, ainda tenha uma marcação pautada no modelo biomédico, que enfatiza os fatores biológicos. Desconsidera-se, assim o social, cultural e histórico, conforme já é entendido atualmente: o desenvolvimento como biopsicossocial (Brasil, 2015)

Do mesmo modo, vale ressaltar a crença (pré) concebida do talento como intrínseco e exclusivo às pessoas com AH/SD. Se o que hoje é entendido como deficiência e desenvolvimento atípico é uma construção social que se dá a partir das diferentes condições humanas em interação com barreiras sociais pouca preparadas a essas diversidades (Diniz, 2012, Ribas, 2020), não seria o talento também uma questão social e cultural, colocada como adjacente às AH/SD? Se consideramos que apenas o modo como cada pessoa se desenvolve é singular (Vigotski (1997, 2011), e que a partir das mediações sociais é possível potencializar o desenvolvimento, seria o talento uma característica desenvolvida pelas diversas condições que se manifestam a partir das cooperações sociais de qualidade? Como fechar critérios e continuar a rotular essa diversidade humana existente, ou enquadrar essa ou aquela característica em condições ou identidades específicas? Ademais, o termo neurodiversidade engloba essa diversidade e é condizente com o avanço das compreensões acerca do olhar biopsicossocial, que transcende o modelo apenas biomédico, pautado em questões puramente biológicas? O que se observa é que se torna ainda mais urgente refletir sobre o tema.

3 TEORIAS DA SUPERDOTAÇÃO

As concepções de Altas Habilidades ou Superdotação podem ser categorizadas segundo o seu paradigma subjacente, sendo este um "complexo de teorias e práticas que constitui a visão de mundo prevalecente e o modo de operação de cientistas, e dessa forma, comumente encontra-se destilado em livros didáticos enquanto verdade científica" (Borland, 2021, p. 37-38, tradução nossa). No campo das AH/SD, segundo David Yun Dai e Fei Chen (2014), pode-se destacar três paradigmas notórios: o "Paradigma da Criança Superdotada", o "Paradigma do Desenvolvimento de Talentos" e o "Paradigma da Diferenciação", apresentamos brevemente cada um deles a seguir. Para cada paradigma diversas concepções de AH/SD são passíveis de construção.

Em 1925, Lewis Terman (1877-1956) concebeu as pessoas Superdotadas⁸ como o 1% dos participantes que desempenhavam as mais altas pontuações em testes de Quociente Intelectual (QI). Essa abordagem prevaleceu no que se entendia como "educação Superdotada" durante quase todo o século 20 e permaneceu dominante nos Estados Unidos até a década de 90. A tradição chamada "Paradigma da Criança Superdotada" é categórica e assume a existência de um grupo identificável de crianças superdotadas e que deve ser tratado de modo diferente graças ao seu status de superdotado, eis a demanda por programas pedagógicos para a superdotação (Dai & Chen, 2014).

Uma segunda abordagem visa se distanciar da doutrina centrada no QI, a fim de abraçar uma ampla diversidade de habilidades e pular os muros da escolarização tradicional, esse novo conjunto de táticas focado em prover uma variedade de oportunidades é chamado "Paradigma do Desenvolvimento de Talentos" (Dai & Chen, 2014). E, por fim, há, ainda, uma terceira abordagem, o "Paradigma da Diferenciação", uma proposta pautada no compromisso de individualizar o ensino-aprendizagem com intervenções baseadas no currículo para aprendizes avançados, no escopo dos projetos e recursos escolares (Dai & Chen, 2014).

Um grande problema na história da conceituação das AH/SD é o da reificação: nós temos tratado alta habilidade, superdotação ou talento como uma coisa que reside em nossos cérebros (Ortega, 2008), como um origami japonês, apenas para ser descoberta de uma vez por todas, seja por meio de altos QIs ou altas notas em testes de aptidão. Hoje, ainda precisamos encarar a pergunta que Renzulli (1986, p. 62) fez décadas atrás: "A superdotação é um conceito absoluto ou relativo? Isto é, uma pessoa é ou não é superdotada (visão absoluta) ou podem tipos e graus de comportamentos superdotados variáveis serem demonstrados em certas pessoas, em certos momentos e sob certas circunstâncias (a visão relativa)?" (Dai, 2021, p. 99, tradução nossa).

⁸ Terman utilizava o termo *Gifted* aqui traduzido para Superdotadas, uma vez que a nomenclatura AH/SD, hoje vigente no Brasil, ainda não havia sido criada. Aliás o termo *Gifted* ainda se encontra bastante em voga na literatura especializada em língua inglesa.

A visão relativa de "Superdotação baseada nos Três Anéis", é composta de três conjuntos interativos, nomeadamente habilidade acima da média (não necessariamente superior), envolvimento com a tarefa e criatividade, os quais quando interagem entre si produzem os comportamentos superdotados. A habilidade acima da média pode ser dividida em habilidade geral e habilidade específica, sendo a geral aquela comumente esperada em testes de aptidão geral ou de inteligência. Já a específica diz respeito à destreza e à aquisição de conhecimento. O envolvimento com a tarefa significa uma motivação focada que se centra em um problema particular (tarefa) ou área de performance específica. Por fim, a criatividade consiste em traços tais como novidade, curiosidade, originalidade, ingenuidade, flow e uma disposição para desafiar convenções e tradições (Renzulli & Reis, 2021). Este modelo se enquadra no "Paradigma do Desenvolvimento de Talentos" e é a principal referência brasileira nas pesquisas e leis, porém pouco a nada implementada nas escolas e universidades ao longo do país.

Alunos com AH/SD 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 (Brasil, 2008, p. 15).

De acordo com a "Concepção Difusa de Superdotação" (FCG, na sigla original em inglês), AH/SD é definida como um "conjunto de disposições em desenvolvimento que interagem de modo eficiente com condições estimulantes" (Sak, 2021, p. 376, tradução nossa). Este modelo se relaciona com o "Paradigma da Diferenciação". Nestes termos, a seleção de estudantes superdotados deveria se dar em duas fases: autosseleção e retenção adaptativa, já o seu programa pedagógico sugere aceleração escolar, enriquecimento curricular, entre outras intervenções (Sak, 2021). Abaixo, finalizamos as concepções de superdotação que nos propomos a apresentar, essa terceira concepção parece se posicionar entre as duas anteriores e se chama "Teoria da Complexidade Evolutiva (ECT, na sigla original em inglês) para o Desenvolvimento de Talentos".

A ECT não sustenta uma visão de capacidade estática do talento e superdotação (e.g., Galton, 1869), nem uma abordagem puramente ambientalista e experiencial das grandes conquistas humanas (e.g., Ericsson et al., 1993, 2007). A ECT vê o desenvolvimento de talentos como um processo bem-sucedido de adaptação às oportunidades e desafios ambientais, ao produzir um nicho pessoal singularmente formatado para converter o potencial em contribuições para certos aspectos da atividade humana. Desta forma, a ECT transcende o argumento dicotômico em favor seja à natureza, seja à cultura, ao especificar quando a natureza constrange a cultura (e.g., o papel das aptidões e disposições e consequentemente da adaptação característica; Ackerman, 2013), e quando a cultura transcende ou muda a natureza (e.g., como a adaptação máxima muda os processos neurais, anatômicos e fisiológicos; Schlaug, 2001). Visto dinamicamente, até o "QI superdotado" é um indicador de efetividade intelectual, o qual, se deixado em desuso, reduziria (Ceci & Williams, 1997). Metodologicamente, o escopo da ECT permite à pesquisa mapear tanto os fatores distais enfatizados

pelo campo natural (Gagné, 2009), quanto os fatores proximais enfatizados pelo campo cultural (Ericsson, 2006). (Dai, 2021, p. 113, tradução nossa).

Paradigmas e concepções de AH/SD à parte, Robert J. Sternberg e Don Ambrose (2021) reuniram 10 pontos em comum entre diversas pesquisas e posicionamentos no campo das altas habilidades, a fim de produzir alguma forma de consenso. Esses pontos encontram-se listados a seguir:

1. Superdotação é mais do que QI.
2. Superdotação é mais do que boas notas (na escola ou universidade).
3. Superdotação e talento são parcialmente nichados por área.
4. Mais habilidades estão envolvidas na superdotação do que habilidades acadêmicas em geral.
5. Motivação, paixão e atitudes são importantes para a superdotação.
6. Os ambientes promovem pensamentos e comportamentos superdotados em graus muito diferentes.
7. As pessoas entendem por superdotação coisas bem diferentes por conta de a superdotação ser uma construção social.
8. Muitas pessoas identificadas como superdotadas não utilizam seus talentos em níveis de excelência.
9. Programas para a superdotação são subvalorizados e subfinanciados.
10. A educação superdotada deve ser ajustada às necessidades individuais: um programa de formato único não é adequado (Sternberg & Ambrose, 2021).

4 TEORIAS DA INTELIGÊNCIA

A inteligência e as AH/SD são constructos diferentes da psicologia e da pedagogia. A habilidade (geral) acima da média tradicionalmente esperada de pessoas superdotadas costuma ser a inteligência, a qual pode ser expressa de diversas maneiras diferentes. Joyce VanTassel-Baska (2021) relaciona esses dois conceitos, pareando concepções de inteligência com concepções de AH/SD:

1. Inteligência é baseada no fator g e discernível a partir de testes que focam em pensamento abstrato e resolução de problemas (Spearman, 1904; Jensen, 1998).

Superdotação é uma habilidade intelectual geral como demonstrada no teste de QI para valores acima de 130 ou dois desvios padrões acima da norma (Terman, 1925).

2. Inteligência é a capacidade de criar um domínio (Simonton, 1994; Piirto, 2008).

"Superdotação é ... uma performance que está visivelmente no fim superior da distribuição de um domínio de talento específico, mesmo em relação a outros indivíduos altamente funcionais neste domínio. Além disso, superdotação pode ser vista como desenvolvimental nos estágios iniciais, potencial é a variável chave; nos próximos estágios, as conquistas são a medida da superdotação; e **em talentos totalmente desenvolvidos, a eminência é a base a partir da qual a classificação é realizada**" (Subotnik et al., 2018).

3. Inteligência é componencial, composta por habilidades analíticas, sintéticas e práticas. (Sternberg, Ferrari, Clinkenbeard, & Grigenko, 1996).

Superdotação é inteligência aplicada a problemas do mundo real (Sternberg, 2005, 2011).

Superdotação é habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa (Renzulli, 1978).

4. Inteligência é a habilidade de resolver problemas e criar produtos que são valorizados em pelo menos uma cultura ou comunidade. Inteligência compreende oito domínios separados e distintos (Gardner, 1983).

Superdotação é a demonstração de funcionamento extraordinário de alto nível em qualquer uma das inteligências específicas, tais como linguística, matemática, visual-espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal e intrapessoal (Gardner, 1993).

5. Inteligência é capacidade global ou agregada de um indivíduo agir com propósito, pensar racionalmente e lidar efetivamente com seu ambiente (Wechsler, 1940).

Superdotação é dada por testes de inteligência que refletem habilidades verbais e de performance (e.g. WISC-R) em 2 a 3 desvios padrões acima da norma (Wechsler, 1940).

6. Inteligência pode ser definida em três estratos: O Estrato I inclui dezenas de habilidades "estreitas", tais como raciocínio quantitativo, compreensão de linguagem verbal, amplitude da memória, memória para padrões sonoros, velocidade perceptiva, e tempo de reação simples. Cada uma dessas habilidades corresponde a uma de oito áreas amplas que constituem o Estrato II, o qual inclui inteligência fluida, inteligência cristalizada, memória geral e aprendizagem, percepção visual geral, percepção auditiva geral, habilidade de recuperação geral, agilidade cognitiva geral e velocidade de processamento. O Estrato III é um fator hierárquico geral similar ao g (Carroll, 1993).

Utiliza-se múltiplos testes que aferem tanto o fator g quanto as combinações dos outros estratos (e.g. Testes de Habilidades Cognitivas, SAT).

Superdotação é a habilidade de aplicar aptidões de alto nível em questões e problemas de domínio específico com um foco em testes de performance verbal, matemática e não verbal, em níveis significativamente avançados se comparados a pares de mesma idade (Stanley, 1991; Lakin & Lohman 2011). (VanTassel-Baska, 2021, p. 446-447, tradução nossa, grifo nosso).

Segundo Linda Silverman (2009), as teorias da inteligência surgiram na virada do século 19 para o 20, sendo Charles Spearman comumente reconhecido como autor da primeira em 1904. Assim como Galton, Spearman acreditava que cada indivíduo possuía uma certa quantidade de energia mental e que era possível ranqueá-los de acordo com esse poder intelectual. Para ele, inteligência era "a capacidade integrativa da mente em compreender sua própria experiência e extrair relações" (Silverman, 2009, p. 948, tradução nossa). A partir de então uma série de testes e subtestes de QI foram desenvolvidos, para diversos fins, desde identificar a deficiência intelectual até estimar a superdotação intelectual. No que tange às várias facetas da superdotação intelectual, a pesquisadora Larisa Shavinina (2009) propõe 9 princípios metodológicos e procedurais para o desenvolvimento de novos testes psicológicos sobre as habilidades intelectuais:

1. Testes de inteligência devem examinar o contexto mental psicológico gerado por um indivíduo.
2. Testes de inteligência devem ter um "caráter aberto".
3. Testes de inteligência devem testar a base da superdotação (i.e., o condutor psicológico das inúmeras manifestações da superdotação).
4. Testes de inteligência não devem avaliar funções psicológicas (por exemplo, memórias de curto e longo prazo, amplitude atencional, entre outras); por outro lado, devem mensurar habilidades

intelectuais. Qualquer função psicológica, ou mesmo suas combinações, não implica em superdotação intelectual.

5. Testes de inteligência devem evitar a ênfase em velocidade e respostas velozes.
6. Testes de inteligência devem mensurar também potencial intelectual ou habilidades ocultas, não apenas habilidades intelectuais de fato. Em outras palavras, **testar a inteligência não deveria ser uma mensuração exclusivamente retrospectiva dos recursos intelectuais de um indivíduo, mas também prospectiva [e propositiva, mas jamais prognóstica e prescritiva]**.
7. Testes de inteligência devem analisar estilos cognitivos pessoais.
8. Testes de inteligência devem estimar habilidades metacognitivas e extracognitivas.
9. Testes de inteligência (ou seus subtestes) não devem ser muito longos, nem demorados (Shavinina, 2009, p. 1021-1022, tradução nossa, grifo nosso).

Uma preocupação ainda maior do que o que testar em termos de inteligências e habilidades intelectuais diz respeito à motivação que nos impele a avaliar tais características individuais, com quais propósitos e por que em categorias ordenadas e hierarquizantes? Parece que ainda não temos a sabedoria de avaliar aspectos de uma pessoa sem receitas, nem prescrições, mas sim com fins de experiências (psicológicas, pedagógicas e laborais) personalizadas.

Desde a publicação de *Gênio Hereditário* pelo inglês Francis Galton (1869), as teorias da inteligência exerceram influência sobre atitudes e práticas diversas, especialmente sobre os indivíduos ditos superdotados. Durante sua evolução as teorias de domínio geral foram cedendo espaço para as teorias de domínio específico, das quais pode-se destacar a Teoria Triárquica da Inteligência Bem-sucedida, a Teoria das Inteligências Múltiplas e a Teoria dos 3 Estratos, essa última possui uma abordagem psicométrica hierárquica e define a inteligência como sendo uma entidade relativamente fixa e multidimensional. Já as duas primeiras entendem a inteligência como um sistema complexo envolvendo interações entre processos mentais, influências contextuais e múltiplas habilidades, esses modelos enfatizam a natureza dinâmica da inteligência e sua capacidade de se alterar em resposta às condições ambientais (Davidson, 2009, p. 82-83, tradução nossa).

Por fim, Naglieri e Goldstein (2015, p. 487) sugerem um consenso entre os especialistas da área, para os quais inteligência não é inteligência se não envolver a resolução de problemas de formas melhores e mais efetivas. Nos resta então considerar o que configura um problema (pessoal, social, cultural)? Uma dada resolução é melhor para quem e para quê? De forma não surpreendente, porém não menos importante, estas questões recaem nos conceitos e práticas sociais.

5 TEORIAS DA CRIATIVIDADE

As concepções sobre AH/SD evoluíram historicamente, muitas delas se descentralizaram do constructo da inteligência e hoje cedem um de seus focos à criatividade e outro à motivação, enquanto características fundamentais do fenômeno. Há muita discussão sobre os vários modelos teóricos sobre

a criatividade, Kozbelt, Beghetto e Runco (2010, apud Neves-Pereira & Fleith, 2019a, p. 9) os comparam a partir de categorias como: (i) teorias desenvolvimentais, (ii) psicométricas, (iii) econômicas, (iv) modelo de estágios e processos componenciais, (v) cognitivas, (vi) *problem solving*, (vii) *problem finding*, (viii) evolucionárias, (ix) tipológicas e (x) teorias de sistemas.

Csikszentmihalyi (1999a, 2014a) define criatividade como um fenômeno sistêmico, que emerge das interações entre indivíduo, audiência e contexto social. A utilização do conceito de sistema permite visualizar e compreender o fenômeno criativo em sua origem, dinâmica e desenvolvimento. De acordo com Alves (2012, p. 96): “Um sistema é uma construção mental de uma organização contendo uma coleção de objetos inter-relacionados em uma dada estrutura perfazendo um todo (uma unidade) com alguma funcionalidade que o identifica como tal” (Neves-Pereira & Fleith, 2019b, p. 90).

As pesquisas em criatividade não começaram nos atuais modelos sistêmicos, mas têm uma de suas origens em Guilford e Torrance. Em 1968, Guilford apresentou um modelo estrutural da inteligência, produzido empiricamente com o uso de análise fatorial, compreendendo-a a partir de três dimensões: operações, conteúdo e produtos, segundo seu modelo a criatividade seria uma operação de Pensamento Divergente, sua concepção predomina nas pesquisas até os dias de hoje (Mumford, 2001; Plucker, 2001 apud Wechsler & Nakano, 2019). Seu trabalho influenciou as investigações científicas de Torrance, as quais culminaram na bateria "*Torrance Tests of Creative Thinking – TTCT (verbal and figural forms)*", sendo os instrumentos mais utilizados no contexto educacional e tendo passado por cinco revisões desde sua publicação: 1966, 1974, 1990, 1998 e 2008, sendo que nenhuma mudança foi feita nos instrumentos em si, somente nos procedimentos de correção (Kaufman, Plucker, & Russell, 2012; Kim, 2011; apud Wechsler & Nakano, 2019). Para construí-la, o pesquisador investigou os pensamentos de cientistas, artistas, escritores e outros grupos de profissionais que prezam pela produção criativa, em seguida desenvolveu tarefas cuja resolução supostamente recrutaria esses recursos e processos cognitivos para a sua execução. Sua bateria de testes foi pensada para pessoas em idade pré-escolar até a adulta, a fim de que pudesse prever realizações artísticas com maior eficácia do que o desempenho escolar, testes de inteligência ou nomeação por pares (Runco, Millar, Acar & Cramond, 2010 apud Wechsler & Nakano, 2019). Para este segundo pioneiro, a criatividade é

o processo de tornar-se sensível a problemas, deficiências, lacunas, elementos ausentes ou desarmonias; identificar as dificuldades ou os elementos faltantes nas informações; formular hipóteses, fazendo adivinhações a respeito das deficiências encontradas; testar e retestar essas hipóteses, possivelmente modificá-las e retestá-las novamente; e, finalmente, comunicar os resultados encontrados (Torrance, 1965, p. 8 apud Wechsler & Nakano, 2019, p. 29).

Já em 1983, Teresa Amabile (1950-até hoje) apresenta o Modelo Componencial da Criatividade no livro "*The Social Psychology of Creativity*", seu modelo compreende habilidades de domínio, processos criativos relevantes e motivação (Amabile & Pillemer, 2012; Collins & Amabile,

1999; Conti, Coon, & Amabile, 1996; apud Fleith, Vilarinho-Rezende & de Alencar, 2019). Na década de 90, os psicólogos estadunidenses Robert Sternberg e Todd Lubart, com inspiração na bolsa de valores, propuseram um modelo teórico multivariado chamado Teoria do Investimento em Criatividade, para eles a criatividade se inter-relaciona com inteligência, conhecimento, estilos de pensamento, personalidade, ambiente e motivação e se expressa na concepção de um produto criativo, que para tal precisa ser estatisticamente incomum e socialmente adequado (Filho, 2019). Assim:

Qualquer inventor, mesmo um gênio, é sempre fruto do seu tempo e de seu meio. Sua criação surge de necessidades que foram criadas antes dele e, igualmente, apoia-se em possibilidades que existem além dele. Eis por que percebemos uma coerência rigorosa no desenvolvimento histórico da técnica e da ciência. **Nenhuma invenção ou descoberta científica pode emergir antes que aconteçam as condições materiais e psicológicas necessárias para seu surgimento.** A criação é um processo de herança histórica em que cada forma que sucede é determinada pelas anteriores (Vigotski, 2009, p. 42, grifos nossos).

Nesse sentido, a partir da Teoria Histórico Cultural, que tem como seu principal colaborador Vigotski, a criação se constitui a partir dos processos de imaginação, como fenômeno oriundo da interação social e culturalmente mediado, por meio das ferramentas e signos à disposição nos diferentes contextos em que um sujeito transita (Vigotski, 2009). A atividade criadora ocorre, assim, de forma contínua, sem ruptura, de um modo indivisível entre a criação do cotidiano e a que está em iminência de acontecer (Glăveanu & Neves-Pereira, 2019). Torrence também defendia a ideia de que todos os sujeitos podem desenvolver o seu potencial criador, nas suas mais diversas manifestações, fosse verbal, figural, musical, corporal, entre outras, seu modelo inclusive enfatizava a influência direta da motivação no desempenho criativo (Wechsler & Nakano, 2019).

[A atividade criadora] consiste no processo de mudança simbólica em um contexto social realizada por um agente humano e com a participação de outras pessoas que vão avaliar o ato criativo, inserindo-o, ou não, na cultura. Ao situar a criatividade em um sistema, Csikszentmihalyi (2014a) retira do sujeito a supremacia da criação. **O indivíduo genial, dotado de talentos não é mais o foco da expressão criativa [, ou melhor, da ação criadora].** Para que um sistema opere, garantindo sua funcionalidade, é necessário que as partes se mantenham em equilíbrio. Para haver criatividade não basta haver um indivíduo, seja ele genial ou não. É necessário que haja uma sinergia entre várias instâncias que ultrapassam o sujeito (Csikszentmihalyi, 2007). [Essa atividade criadora, ora comumente descrita como criatividade,] surge do encontro do sujeito com seu contexto social e com o campo de expertises de uma área, que vão promover um enfrentamento da produção criativa resultando em aceitação pelos pares, ou não (Neves-Pereira & Fleith, 2019b, p. 90, grifo nosso).

6 TEORIAS DA MOTIVAÇÃO

A ação humana motivada se constitui de duas características que determinam sua estrutura básica e sua direcionalidade geral, sendo elas a luta pelo controle e a organização da ação em fases de engajamento e desengajamento frente aos objetivos, três dos seus grandes motivos são a realização, a

afiliação e o poder (Heckhausen & Heckhausen, 2018). Para Sternberg e Lubart, a motivação intrínseca e a motivação extrínseca são necessárias para a expressão da criatividade, eles definem essa força motriz como o incentivo que leva alguém à ação. Na sua concepção, a motivação intrínseca se faz mais importante no início de uma tarefa ou projeto, na produção de ideias, enquanto que a motivação extrínseca vai se tornando mais significativa ao longo do trabalho e nas proximidades do fim, no polimento do produto ou durante uma fase mais dispendiosa (Filho, 2019). Observa-se que os estudiosos da superdotação, tais como Sternberg e Renzulli, também se debruçam sobre os estudos motivacionais, criativos e evidentemente da inteligência. O que exerce maior influência sobre a motivação: a situação ou a pessoa?

1. É impossível isolar um do outro.
2. A maior influência seja por fatores situacionais, seja por fatores pessoais é determinada largamente pela amostragem das variáveis de cada um desses domínios.
3. Não é a "situação" num sentido objetivo ou intersubjetivo (i.e., consensual) que influencia o comportamento, mas sim a interpretação individual (subjéctiva, "idiossincrática") sobre ela.
4. O grau pelo qual o comportamento é visto como determinado pela pessoa ou pela situação depende da perspectiva do observador (Heckhausen & Heckhausen, 2018, p. 7-8, tradução nossa).

Algumas tradições podem ser distinguidas na história da pesquisa em motivação, tais como a psicologia da vontade por Narziss Ach, a teoria do instinto por William McDougall, as teorias da personalidade por Sigmund Freud, a psicologia da aprendizagem por Edward Lee Thorndike, a psicologia da ativação por Ivan P. Pavlov, sendo estas duas últimas teorias da associação (Heckhausen, 2018). As teorias da motivação baseadas em traços incluem o modelo dos Cinco Grandes Traços (extroversão, neuroticismo, abertura à experiência, amabilidade e conscienciosidade), o modelo hierárquico de Maslow (necessidades existenciais e fisiológicas, de segurança, de pertencimento e amor, e estima necessária para a autorrealização no topo da hierarquia) e teorias sistêmicas da motivação (Scheffer & Heckhausen, 2018). "Um traço é um sistema neuropsíquico com a capacidade de tornar vários estímulos funcionalmente equivalentes e de iniciar e guiar formas (consistentes) e equivalentes de comportamento adaptativo e expressivo" (Scheffer & Heckhausen, 2018, p. 106, tradução nossa).

Necessidades são discrepâncias subcognitivas e sub-afetivas entre estados atuais e desejados que podem disparar comportamento (relativamente inflexível), mesmo quando elas não são cognitivamente representadas ou apoiadas pelo afeto. Motivos são largamente representações pré-conceituais, cognitivas-pictóricas e inconscientes que foram abstraídas de experiências autobiográficas relevantes para a necessidade a fim de gerar redes implícitas de opções comportamentais e resultados esperados e a fim de facilitar comportamento criativo, flexível e sensível ao contexto como forma de satisfazer necessidades (Kuhl, 2018, p. 567, tradução nossa).

No modelo de tomada de risco, sujeitos motivados pelo sucesso têm preferência por tarefas moderadamente difíceis, enquanto que sujeitos motivados pelo fracasso evitam essa vizinhança de dificuldade, preferindo optar por tarefas extremamente difíceis ou extremamente fáceis (Brunstein & Heckhausen, 2018). Mesmo em sujeitos motivados pelo sucesso o pensamento positivo precisa ser moderado, altos níveis de pensamentos positivos adiantam os prazeres relativos às conquistas por meio da fantasia e, portanto, reduzem a necessidade de ação (Brandstätter & Hennecke, 2018). Ainda, "apenas quando nosso autovalor está em equilíbrio, é que podemos perseguir nossos objetivos de aprendizagem" (Stiensmeier-Pelster & Otterpohl, 2018, p. 813, tradução nossa). Segundo Beckman e Kossak (2018, p. 882, tradução nossa), "o autocontrole inibe as reações conflitantes, enquanto que a autorregulação facilita os processos que promovem a motivação".

Os processos cognitivos tais como percepções, crenças e expectativas sobre os cursos de ação disponíveis numa dada situação podem motivar o comportamento tanto quanto um incentivo (Heckhausen, 2018). "Incentivos são estímulos situacionais que alertam o organismo para estados de objetivos afetivamente carregados" (Beckmann & Heckhausen, 2018, p. 214, tradução nossa). As pessoas produzem seu próprio futuro e ativamente influenciam sua própria ecologia de desenvolvimento ao selecionar, evocar e manipular motivos e incentivos, configurando assim seus próximos cenários de regulação.

7 A MATRIZ CAPACITISTA DO TALENTISMO

A evolução histórico-cultural dos conceitos e, em particular dos constructos sociais, não é um fenômeno meramente taxonômico, acadêmico e enciclopédico, uma vez que as categorias sociais (Russo, 2022) exercem influência na sociedade, produzindo efeitos performativos e roteiros identificatórios, os quais alicerçam a (auto)compreensão dos sujeitos designados (Foucault, 2007; Hacking, 2006; Butler, 2018; apud Neves et al., 2021).

Para além de malabarismos e especulações teóricas, nos interessa entender e explicitar a forma como as práticas sociais incidem sobre os corpos vivos das pessoas. Na nossa concepção, capacitismo é qualquer discurso ou ato xenofóbico que parte de características relativas à deficiência, doença ou condição diversa de desenvolvimento, com a finalidade de prescrever capacidades ou constranger alguém. O termo constranger por si só contempla ofensas e cercamentos de direitos, já xenofobia pode ser entendido como preconceito tornado violência. Por fim, definimos talentismo como o capacitismo orientado contra pessoas neurodivergentes, em especial pessoas com AH/SD, a partir de instrumentalizações xenofóbicas das concepções de talento.

O talentismo se expressa quando se demanda a exibição de talentos por pessoas com AH/SD enquanto pré-requisito para o seu reconhecimento identitário, também se expressa quando se demanda a exibição de talentos por pessoas neurodivergentes enquanto pré-requisito para a sua inclusão social. Essas pessoas passam a ser apenas tão boas quanto os seus talentos, quanto a avaliação social das suas conquistas e desempenhos, "casos de superação". Enquanto o talento se relaciona com a superdotação no nível da identidade, o talento se relaciona com as demais neurodivergências no nível do valor, é com base em juízos de valor relativos aos talentos que as pessoas neurodivergentes são ou não bem vindas e benquistas socialmente. Nos parece que é demandada essa "compensação" por se ser aberta e publicamente diferente, o preço a se pagar por infringir a norma, não raro, é entregar o dobro e receber a metade.

Diferentes marcadores sociais das diferenças (Hirano, 2019) têm sido utilizados para delimitar categorias sociais a partir dos constructos de gênero, sexualidade, raça, classe e funcionamento neuropsicológico, sendo este último o que melhor diz respeito às pessoas com TEA, TDAH e AH/SD. Não se trata de negar o substrato e a herança biológica dos fenômenos humanos, mas sim de reconhecer o determinismo recíproco, a unidade do ser dada pelas relações entre as características biológicas, psicológicas e sociais, assim como reconhecer que nossas leituras de mundo sempre se dão através da cultura na qual nos constituímos e nos desenvolvemos, a cultura a qual nos oferece ou não os instrumentos e as disposições para tal.

Nesse sentido, cabe pensar em uma mudança cultural capaz de reorganizar as práticas e dispositivos sociais a fim de promover os talentos em suas diversas instâncias. Para além das múltiplas condições e da dupla especificidade "pessoas com AH/SD e com deficiência", há pessoas com deficiência, autismo ou TDAH simplesmente talentosas e o talento se apresenta como um fenômeno difuso e fatalmente segregado por relações de poder. Todos podem desenvolver seus talentos, mas essa "autorização" não é amplamente "emitida", difundida, capilarizada e reconhecida. Dessa forma, observa-se uma corponormatividade (Santos, 2021) em geral e uma neuronormatividade (Silva, 2021; Russo, 2016) em particular, que tanto disciplinam quanto segregaram os corpos e seus talentos em padrões normativos de reconhecimento e de desenvolvimento. Com inspiração na teoria *queer*, a teoria *crip* questiona a corponormatividade dos sujeitos, entendendo-a enquanto uma "construção social do que é considerado um corpo [talentoso] adequado e funcional, e, também é permeado pelas bases do capitalismo, colonialismo e patriarcado" (Mello, 2016, p. 3266, apud Santos, 2021, p. 18).

A ciência não é neutra e cabe à pesquisa científica socialmente engajada a missão de desmistificar, desestabilizar e fluidificar conceitos enrijecidos do imaginário social tais como inteligência, criatividade e motivação, para além de suas formulações reificadas. Nós propomos que

as experiências de *flow* são melhores endereçamentos desses conceitos do que a condição da superdotação ou altas habilidades em sua forma reificada e centralizada no talento. “*Flow* é uma absorção inconsciente e completa numa busca que, apesar de demandar altos níveis de habilidades e concentração, resulta numa sensação de ação suave e controle sem esforço” (Rheinberg & Engeser, 2018, p. 616, tradução nossa). O estado de consciência chamado *flow* pode ser alcançado e desenvolvido tanto por neurotípicos quanto por neurodiversos, dentre estes últimos enfatizamos as pessoas com TEA (Ribeiro, Fadel & Rover, 2023), com TDAH (Cardoso et al., 2021) e/ou com AH/SD.

Não se trata de promover a cooperação unicamente a partir das interseccionalidades, mas sim de produzi-la pela comunhão das diferenças, pela celebração da biopsicossociodiversidade humana e para isso se faz necessário investir em epistemes diversas à norma, insubmissas ao regime hegemônico de produção social. Ativismos e pesquisas com temas e epistemes indígenas (Russo, 2023), transfeministas e decoloniais (Habib, 2020), *queer* e *crip* (Santos, 2021), negros e antirracistas, assim como neurodiversos (vide o presente artigo) sugerem novos caminhos para a presença e o envolvimento humano (Krenak, 2020) no mundo. Lembrando que para isso é preciso que essas epistemes emergentes e, nem por isso "novas", consigam furar a bolha temática na qual se costuma segregá-las.

Ao se dizer que o capacitismo em geral e o talentismo em particular são socialmente produzidos, se quer dizer que essa produção se dá simbolicamente nas instrumentalizações violentas de constructos sociais, tais como a reificação (não existe um objeto chamado deficiência ou talento que habita o corpo das pessoas), e materialmente na organização e gestão da arquitetura, mobiliário, material pedagógico, serviços assistenciais, equipamentos culturais, instrumentos laborais, assim como das práticas, atitudes e disposições individuais, os quais conjunta e interrelacionalmente podem produzir tanto exclusão quanto inclusão social.

Nesse sentido, é fundamental entender o processo da inclusão social, especialmente dentro de uma sociedade capitalista que, corriqueiramente, coloca as neurodiversidades como mercadoria rentável e se apropria dos diversos agrupamentos sociais enquanto segmentação de mercado, primando por capitalizar tanto os consensos e convergências quanto os dissensos e divergências, desde que promova uma capitalização compulsória, agressiva, acelerada e promotora da economia capitalista. Assim, não só se luta contra o capacitismo e o talentismo, mas principalmente contra os discursos neoliberais que reificam constructos sociais justamente para hierarquizar corpos e vidas, sem responsabilidade alguma por seus impactos psíquicos e políticos, tais como a exclusão social.

8 INCLUSÃO SOCIAL

Há um longo caminho no que diz respeito à inclusão social no Brasil. Apesar disso, é importante pontuar o movimento histórico e avanços já percorridos no que diz respeito aos marcos legais. Destaca-se desde a Constituição Federal (Brasil, 1998), que defende um atendimento especializado de pessoas com deficiência preferencialmente na escola regular, à mais atual Lei Brasileira de Inclusão – LBI (Brasil, 2015), que considera pessoa com deficiência aquela com “impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, *em interação com uma ou mais barreiras*, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (Art 2º), além de se distanciar do modelo biomédico que enfatizava o déficit para o entendimento de que a deficiência é biopsicossocial.

Reforçam esse entendimento outros importantes documentos como a Declaração de Salamanca, em 1994 e a Convenção de Guatemala, em 1999 – das quais o Brasil é signatário –, além do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, em 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN, em 1996 e o Decreto nº 6.949, em 2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com deficiência (Brasil, 2010). Além disso, é indispensável pontuar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (Brasil, 2008), que apresenta o público alvo da inclusão, sendo ele: Pessoas com deficiência física, TEA, e a AH/SD, além de incluir pessoas com Transtornos de Aprendizagem, como, por exemplo, o TDAH, a dislexia e a discalculia. Tal política se mostra fundamental, tendo em vista que descreve de forma mais específica as condições que apresentam demandas de inclusão para além das descritas como deficiência física, incluindo, pela primeira vez, a AH/SD e Transtornos do Neurodesenvolvimento (como o TEA e o TDAH). Apesar disso, no que diz respeito às AH/SD, ainda é preciso avançar mais, considerando as lacunas existentes, não só na legislação brasileira, mas também na formação de nível superior e nas pesquisas nacionais, o que requer uma definição mais robusta e precisa de suas características para além dos domínios de talento e que contemple as evoluções teóricas e sociais acerca do fenômeno.

Nesse sentido, fica evidente que muito já se conquistou no âmbito legal e social, embora nem sempre tenha sido assim. Na antiguidade, as pessoas hoje descritas com deficiência, por serem consideradas incapazes, viviam em exclusão. A partir da Idade Média, essas pessoas passaram a ter algum reconhecimento, embora ainda com um viés de caridade, assistencialismo e protecionismo, especialmente com o crescimento do papel da igreja na sociedade. Viviam segregadas em abrigos, separadas do convívio com os demais. Posteriormente, caminhou-se para o período que foi chamado

de integração, que objetivava dar acesso social e escolar a essas pessoas com deficiência, exigindo que somente elas se adaptassem, desconsiderando suas necessidades específicas. Atualmente, a sociedade tem como defesa o modelo de inclusão, que tem o objetivo de lutar por igualdade, equidade e justiça entre as pessoas, independente de suas condições, com direito ao acesso e à participação plena na sociedade (Marques, Caron & Cruz, 2020). Conforme supracitado, entende-se que neste momento histórico, já há uma tentativa de ultrapassar o modelo de inclusão visando o olhar para a diversidade enquanto condição natural e suficiente para a vida em sociedade. “Então, provavelmente não nos compreenderão quando dissermos que uma criança cega é deficiente⁹, mas o que dirão é que uma criança cega é cega, e um surdo é um surdo” (Vigotski, 1997, p. 82).

Ainda assim, apesar do avanço significativo, é possível observar que a sociedade vive, paralelamente a exclusão, a segregação, a integração e a dita inclusão – que muitas vezes nada mais é que uma roupagem da segregação ou integração com as escolas especializadas e salas especiais separadas dos pares de desenvolvimento. Ou seja, todos esses processos em um mesmo tempo histórico coexistem (Ribas, 2020). Porém, é urgente ressaltar que no espaço que “se pretende inclusivo [...] não existem campos demarcados, do tipo aqui estão os alunos “normais” e ali os “especiais” ou os “incluídos”, como se escuta com frequência” (Beyer, 2006, p. 280). O que se observa é que “as bases sociais da convivência coletiva assentam-se em uma expectativa de normalidade que, quando frustrada, restringe a participação dos sujeitos desviantes e produz desigualdades” (Barbosa, 2017, p.3). Por isso, torna-se fundamental continuar caminhando e lutando por igualdade, equidade e justiça, sem separatismos, sem destaque que essa ou aquela condição tem “talentismos” e tantos outros ismos. Ou qualquer máscara de inclusão com a qual se veste, na verdade, o capacitismo.

Essas terminologias, são tais como ainda se descreve hoje a deficiência, um “conceito de caráter duvidoso por estar embasado numa ideologia de perfeição orgânica a ser referido a uma inexistência” (Tunes, 2017, p. 83). Deveríamos estar avançando para um entendimento de que não existe pessoas com deficiência, transtornos ou desenvolvimentos atípicos e sim, “o que há são pessoas que, devido a uma conformação psicofisiológica específica, algumas vezes incomum, tendem a se relacionar de forma também incomum, com as condições de vida social” (Tunes, 2017, p. 82). Essas condições se tornam muito específicas e cheias de critérios e rótulos a partir dos “contextos sociais pouco sensíveis à compreensão da diversidade corporal” (Diniz, 2012, p. 8). Nesse sentido, a LBI (Brasil, 2015) se tornou um marco importante para esse avanço de paradigma já que “antes de atender a autoridades técnicas (...), atende aos saberes que as próprias pessoas com deficiência produziram

⁹ Manteve-se o termo utilizado no tempo histórico do autor.

sobre sua própria experiência. Como um avanço democrático (...) tem como desafio persistir no envolvimento das pessoas com deficiência e suas perspectivas produzidas coletivamente (Barbosa, 2017, p. 8). Um olhar biopsicossocial.

É imprescindível que “a assimilação das normas culturais majoritárias ou dominantes não seja mais o preço que se tenha de pagar por igual respeito” (Fraser, 2002, p.7). Para que obtenhamos não só igualdade e equidade, mas também justiça, requer transformações sociais que deem acesso, de fato, ao coletivo e oportunidade a todas as pessoas dentro da diversidade humana de interagir umas com as outras (FRASER, 2007). É preciso compreender que só será inclusão de fato quando não houver demarcações e rótulos ou escalas de valor agregadas aos mesmos. Muitas vezes se escuta “aquela pessoa tem talento, então tem AH/SD” ou “AH/SD são pessoas com QI mais alto que os demais” como adjetivo, quase um elogio. Apesar disso, é indispensável compreender de uma vez por todas: afirmações como estas não são obrigatoriamente verdade, conforme explicitamos, como também não é dom nem necessariamente positivo. É essencial, ainda, pensar que isso não deixa de ser um estigma, uma marca que comumente leva a opressões. Se “nos agarrarmos [...] a falsas antíteses e dicotomias enganadoras, perderemos a chance de vislumbrar arranjos sociais que possam compensar injustiças econômicas e culturais” (Fraser, 2007, p. 137).

Nesse sentido, “talvez o desafio dessa geração de pesquisadores, pesquisadoras e ativistas da deficiência, que já nasceram sob a possibilidade de desmistificá-la a partir dos ‘modelos sociais’ (a qual me incluo), seja a de complicar provocativamente os nossos próprios ‘locais de nascimento’” (Gavério, 2017, p.113). Para isso, é preciso “passar a ser uma questão de *interesse público* [...], a fim de que todos tenham entendimento para traçar novas perspectivas para a redução das desigualdades sociais” (Silva, 2019, 71, grifo nosso). Observa-se a necessidade de “construir e pôr em prática no ambiente escolar uma pedagogia que consiga ser comum ou válida para todos (...) capaz de atender aos alunos cujas situações pessoais (...) correspondentes requeiram uma pedagogia diferenciada” (Beyer, 2006, p. 280).

O maior desafio, parece ser fazer com que esse olhar para a diversidade ocorra sem destacar essa ou aquela característica nesta ou naquela outra condição. É preciso que, por fim, encontremos um mundo “sem demarcações, preconceitos ou atitudes nutridoras dos indesejados estigmas” (Beyer, 2006, p. 280). Essa ação, obrigatoriamente, precisa seguir um caminho que exija mudanças como “romper com a fragmentação imposta, historicamente, por uma dicotomia que definia algumas crianças” (Beyer, 2013, p. 27). Dessa forma, se basear na igualdade, equidade e justiça entre pessoas, independente das suas diferenças, é caminhar no sentido da diversidade humana, sem discriminar ou pontuar diferenças como negativas ou produtoras de hierarquia. Afinal, somos diversos, e o talento faz

parte dessa diversidade, não sendo de propriedade privada das AH/SD ou de nenhuma outra condição, até mesmo por não se tratar de uma propriedade e sim de um sistema relacional.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que é a partir do outro que nos constituímos (Vigotski, 2000) e que é a vida que determina a consciência e não o contrário (Marx e Engels, 2007), torna-se evidente a importância do outro nos processos ontogenéticos do desenvolvimento. Sendo assim, não é plausível que uma característica, como o talento, seja inerente a uma única condição, nem que essa característica a defina. Nesse sentido, é mais do que urgente (re)pensar os aspectos humanos – ou seja, filogenéticos – que são depositados em condições específicas. Conforme citamos ao longo do artigo, muitas afirmações acerca da neurodiversidade, em especial das AH/SD, partem de crenças limitantes e desinformação. De uma sociedade ainda enraizada no modelo médico, que não compreendeu que através do cultural e social, há inúmeras possibilidades para se desenvolver. Tudo é social, tudo é aprendido a partir do social. Nos desenvolvemos a partir da cultura e suas mediações (Vigotski, 1997, 2011).

Para isso, é preciso acesso e oportunidade, é preciso inclusão sem demarcação, é preciso tirar do dicionário a palavra capacitismo. Rótulos geram obstáculos e (pré)conceito que apenas limitam o desenvolvimento. Caminhamos no sentido contrário. Entendemos que talentismo é, então opressor, especialmente em uma sociedade que já é culturalmente opressora – considerando o sistema econômico vigente – que mercantiliza a todo tempo as diferenças e, não raro, a própria neurodiversidade. O capitalismo direciona a competitividade e “recruta” talentos para naturalizar o capacitismo, numa roupagem “neurodiversa e inclusiva”, o que, no fim, só gera desconexão e embate entre o próprio movimento.

Compreendemos, então, o talentismo como inimigo – na ampla comunidade neurodiversa – já que, comumente, ora invalida pessoas com AH/SD que não demonstram, necessariamente, essas características, ora desconsidera que outras condições as tenham – como ocorre corriqueiramente com o dito Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH, Transtorno do Espectro Autista – TEA e Transtornos de Aprendizagem - TA (Dislexia e Discalculia, por exemplo). Ou, ainda, vinculem, automaticamente, pessoas com TEA, diretamente às AH/SD, em decorrência, possivelmente, do que antes era conhecido como “Asperger”¹⁰. Inúmeros contrastes que andam lado a lado ao capacitismo.

¹⁰ Termo descrito em manuais diagnósticos anteriores, que descreviam algumas pessoas autistas com um “alto funcionamento”, hoje já entendido como capacitismo.

Sendo assim, a nossa defesa é que as pessoas variam, tendo em vista os aspectos fundantes do que é ser humano, biológica e culturalmente, não somente na aparência, mas também nos diferentes corpos, funcionamentos psíquicos, nas volições e em suas idiossincrasias. Todas as pessoas estão, a partir da cultura, passíveis de desenvolver a inteligência, criatividade, motivação e talentos, em diferentes áreas e graus, com diversas finalidades em suas vivências, mesmo que, em aparente contradição, sejam, ao mesmo tempo, individuais e sociais. Não podemos condicionar a inclusão social à apresentação de talentos. Caracterizar as AH/SD enquanto um alto potencial para o desenvolvimento de talentos está longe de ser um privilégio como se coloca, muito pelo contrário, é opressor. Primeiro por, conceitualmente, segregar e centralizar o talento a um único grupo de indivíduos e, segundo, por impor a esse grupo grandes expectativas de realização social e pessoal, inerentes à iminência ao que se coloca como genialidade da condição. Quando dissociamos o conceito de AH/SD dos conceitos de grande realizador e gênio podemos melhor entender, identificar, atender e servir a essas pessoas.

O conceito de altas habilidades não é único, nem estável, muito menos isento do processo cultural e de sua historicidade. Podemos realizar um exercício de crítica epistêmica e ontológica ao reconfigurar o conceito de AH/SD, objetivando deslocar sua centralidade da psicogênese para a sociogênese e nesse processo redistribuir as responsabilidades de forma mais equitativa.

Propomos que pessoas com AH/SD são aquelas que precisam de uma diferenciação criadora, motivadora e inteligente nos currículos, nos planos de atendimento e nas organizações das atividades laborais, a fim de promover e garantir sua inclusão social. Dentre os benefícios de sua inclusão social estão a saúde e o bem-estar dessa população, assim como o recrutamento, o desenvolvimento e a retenção de talentos superdotados. Nós precisamos enfrentar o talentismo – não o talento –, através de políticas institucionais, contra a objetificação neoliberal do ser humano, contra a redução de sua subjetividade a métricas ou conceitos de desempenho e contra a reificação de constructos sociais.

REFERÊNCIAS

Abreu, T. (2022). *O que é neurodiversidade?*. Câneone Editoração Ltda.

American Psychiatric Association. (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais* (5ª ed.). Artmed.

- Barbosa, L. (2017). O Estado como produtor da deficiência : Desafios biopolíticos e democráticos para a construção do modelo único de avaliação da deficiência. In *13 Congresso Mundos de Mulheres*, Florianópolis, Santa Catarina. p. 1–10.
- Beckmann, J. e Kossak, T. (2018). Motivation and Volition in Sports. In J. Heckhausen e H. Heckhausen (orgs.), *Motivation and Action*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-65094-4>.
- Beckmann, J. e Heckhausen, H. (2018). Motivation as a Function of Expectancy and Incentive. In J. Heckhausen e H. Heckhausen (orgs.), *Motivation and Action*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-65094-4>.
- Beyer, H. O. (2006). *Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, p. 73-81,
- Beyer, H. O. (2013). *Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades especiais*. 4 ed. Porto Alegre: Mediação.
- Borland, J. H. (2021). The Trouble with Conceptions of Giftedness. In R. J. Sternberg e D. Ambrose (orgs.), *Conceptions of Giftedness and Talent*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-56869-6>.
- Brandstätter, V. e Hennecke, M. (2018). Goals. In J. Heckhausen e H. Heckhausen (orgs.), *Motivation and Action*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-65094-4>.
- Brasil. (2015). *Lei 13.146, de 06 de julho de 2015*. Lei Brasileira de Inclusão. Brasília.
- Brasil. (2010). *Marco políticos-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Secretaria da Educação Especial, Ministério da Educação.
- Brasil. (2008). *Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC/SEESP. Brasília, DF, <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>.

- Brunstein, J. C. e Heckhausen, H. (2018). Achievement Motivation. In J. Heckhausen e H. Heckhausen (orgs.), *Motivation and Action*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-65094-4>.
- Cardoso, A. N. da S.; Pimentel, F. S. C.; Rocha, J. S. A. da; Silva, A. P. da e Silva Júnior, L. C. F. da. (2021). A relação entre jogos digitais e TDAH: um mapeamento sistemático dos estudos nas línguas portuguesa e espanhola. In *Trilha De Educação – Artigos Completos - Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital (SBGames)*, 20., Online. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação. p. 354-362. https://doi.org/10.5753/sbgames_estendido.2021.19667.
- Dai, D. Y. (2021). Evolving Complexity Theory (ECT) of Talent Development: A New Vision for Gifted and Talented Education. In R. J. Sternberg e D. Ambrose (orgs.), *Conceptions of Giftedness and Talent*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-56869-6>.
- Dai, D. Y. e Chen, Fei. (2014). Paradigms of Gifted Education – A guide to theory-based, practice-focused research. Prufrock Press. <https://doi.org/10.4324/9781003236986>.
- Davidson, J. E. (2009). Contemporary Models of Giftedness. In L. V. Shavinina (org.), *International Handbook on Giftedness*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6162-2>.
- Diniz, D. (2012). *O que é deficiência*. 2ª Reimpressão. São Paulo: Brasiliense.
- Filho, P. S. G. (2019). A Teoria do Investimento em Criatividade de Robert Sternberg e Todd Lubart. In M. S. Neves-Pereira e D. de S. Fleith (orgs.), *Teorias da Criatividade*.
- Fleith, D. de S.; Vilarinho-Rezende, D. e de Alencar, E. M. L. S. (2019). O Modelo Componential de Criatividade de Teresa Amabile. In M. S. Neves-Pereira e D. de S. Fleith (orgs.), *Teorias da Criatividade*.
- Fraser, N. (2007). Reconhecimento sem ética?. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, n. 70, p. 101-138.
- Fraser, N. (2002). Redistribuição ou reconhecimento? Classe e status na sociedade contemporânea.

- Conferência: Intersecções. *Revista de Est. Interdisc*, ano 4, no 1, p. 7-32, 2002.
- Gavério, M. A. (2017). Nada sobre nós, sem nossos corpos! O local do corpo deficiente nos Disability Studies. *Revista Argumentos*, v. 14, n. 1. p. 95-117.
- Glávèanu, V. P. e Neves-Pereira, M. S. (2019). A Psicologia Cultural da Criatividade. In M. S. Neves-Pereira e D. de S. Fleith (orgs.), *Teorias da Criatividade*.
- Habib, I. G. (2020). Corpos Transformacionais: A facetrans no Brasil. *Arte da Cena (Art on Stage)*, Goiânia, v. 6, n. 2, p. 68–106, 2020. <https://doi.org/10.5216/ac.v6i2.64738>.
- Heckhausen, J. e Heckhausen, H. (2018). Motivation and Action: Introduction and Overview. In J. Heckhausen e H. Heckhausen (orgs.), *Motivation and Action*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-65094-4>.
- Heckhausen, H. (2018). Historical Trends in Motivation Research. In J. Heckhausen e H. Heckhausen (orgs.), *Motivation and Action*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-65094-4>.
- Hirano, L. F. K. (2019). Marcadores sociais das diferenças: rastreando a construção de um conceito em relação à abordagem interseccional e a associação de categorias. In L. F. K. Hirano, M. Acunã e B. F. Machado (orgs.), *Marcadores sociais das diferenças: fluxos, trânsitos e intersecções*. Goiânia: Editora Imprensa Universitária. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1249/o/marcadores_sociais_das_diferencas.pdf>.
- Acesso em: 28 de abr. 2023.
- Krenak, A. (2020). *A vida não é útil*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Kuhl, J. (2018). Individual Differences in Self-Regulation. In J. Heckhausen e H. Heckhausen (orgs.), *Motivation and Action*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-65094-4>.
- Marques, C. M.; Caron, L.; Da Cruz, A. A. (2020). Inclusão da criança com deficiência no ensino regular: olhar das famílias sobre a inclusão na escola. *Práxis Educativa*, v. 15, p. 1-18.
- Marx, K., e Engels, F. (2007). *A ideologia alemã*. Rio de Janeiro: Boitempo.

- Naglieri, J. A. e Goldstein, S. (2015). Closing Comments: Intelligence and Intelligence Tests – Past, Present, and Future. In S. Goldstein, D. Princiotta e J. A. Naglieri (orgs.), *Handbook of Intelligence - Evolutionary Theory, Historical Perspective, and Current Concepts*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4939-1562-0>.
- Neves, A.; Ismerim, A.; Brito, B; da Costa, F. D.; dos Santos, L. R. P.; Senhorini, M.; Junior, N. da S.; Beer, P.; Bazzo, R.; Gonsalves, R.; Coelho, S. P. e Carnizelo, V. C. R. (2021). A psiquiatria sob o neoliberalismo: da clínica dos transtornos ao aprimoramento de si. In V. Safatle, D. da S. Junior e C. Dunker (orgs.), *Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Neves-Pereira, M. S. e Fleith, D. de S. (2019a). Introdução. In M. S. Neves-Pereira e D. de S. Fleith (orgs.), *Teorias da Criatividade*.
- Neves-Pereira, M. S. e Fleith, D. de S. (2019b). O Modelo Sistêmico da Criatividade de Mihaly Csikszentmihalyi. In M. S. Neves-Pereira e D. de S. Fleith (orgs.), *Teorias da Criatividade*.
- Oliveira, A. P. D. (2021). *Identificação de altas habilidades/superdotação acadêmica, habilidades sociais, ansiedade e depressão em universitários*.
- Ortega, F. (2008). O sujeito cerebral e o movimento da neurodiversidade. *Mana*, 14, 477-509.
- Renzulli, J. S. e Reis, S. M. (2021). The Three Ring Conception of Giftedness: A Change in Direction from Being Gifted to the Development of Gifted Behaviors. In R. J. Sternberg e D. Ambrose (orgs.), *Conceptions of Giftedness and Talent*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-56869-6>.
- Rheinberg, F. e Engeser, S. (2018). Intrinsic Motivation and Flow. In J. Heckhausen e H. Heckhausen (orgs.), *Motivation and Action*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-65094-4>.
- Ribas, L. M. (2020). A (re)construção social da deficiência para a compreensão de uma diversidade humana. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal*, 7(2), 216-225.

- Ribeiro, F. B., Fadel, L. M., e Rover, A. J. (2023). Jogo como recurso de aprendizagem no processo de desenvolvimento da linguagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). *Perspectivas Em Diálogo: Revista De Educação E Sociedade*, 10(22), 264-288. <https://doi.org/10.55028/pdres.v10i22.16056>.
- Russo, F. A. I. (2023). EPPPÍstemologias Poéticas Políticas Indígenas. *Wykakwara.org*. Disponível em: <<https://www.wyakwara.org/blog/categories/eppp%C3%ADs>>. Acesso em: 28 de abr. 2023.
- Russo, F. A. I. (2022). Redes de Conhecimento, de Violência & A Impressão de Categorias Sociais sobre os Corpos. *Iea.usp.br*. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/pesquisa/catedras-e-convenios/catedra-oscar-sala/ensaios/redes-de-conhecimento-de-violencia-a-impressao-de-categorias-sociais-sobre-os-corpos-1>>. Acesso em: 28 de abr. 2023.
- Russo, F. A. I. (2016). Controvérsias: Neuronormatividade & Clivagem Social. *Supereficientemental.com*. Disponível em: <<https://supereficientemental.com/2016/05/14/controversias-neuronormatividade-clivagem-social/>>. Acesso em: 28 de abr. 2023.
- Sak, U. (2021). The Fuzzy Conception of Giftedness. In R. J. Sternberg e D. Ambrose (orgs.), *Conceptions of Giftedness and Talent*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-56869-6>.
- Santos, G. M. (2021). *Trabalho, corponormatividade e capacitismo: o sistema de cotas para pessoas com deficiência da Lei 8.213/91 à luz da teoria Crip*. 42 f. Monografia (Graduação em Direito) - Escola de Direito, Turismo e Museologia, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto. Disponível em: <<https://monografias.ufop.br/handle/35400000/3068>>. Acesso em: 28 de abr. 2023.

- Sasaki, R. K. (2003). Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. *Mídia e deficiência*. Brasília: Andi/Fundação banco do brasil, p. 160-165.
- Scheffer, D. e Heckhausen, H. (2018). Trait Theories of Motivation. In J. Heckhausen e H. Heckhausen (orgs.), *Motivation and Action*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-65094-4>.
- Shavinina, L. V. (2009). A New Approach to the Identification of Intellectually Gifted Individuals. In L. V. Shavinina (org.), *International Handbook on Giftedness*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6162-2>.
- Silva, F. G. A. da. (2021). “Ser diferente é normal”: a expressividade do self de pessoas autistas em mídias sociais da internet e suas lutas por reconhecimento. 156 f., il. Dissertação (Mestrado em Sociologia) — Universidade de Brasília, Brasília. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/42197>>. Acesso em: 28 de abr. 2023.
- Silva, M. C. (2019). *A compreensão das pessoas com deficiência intelectual sobre o ambiente de trabalho*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília-DF.
- Silverman, L. K. (2009). The Measurement of Giftedness. In L. V. Shavinina (org.), *International Handbook on Giftedness*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6162-2>.
- Sternberg, R. J., e Ambrose, D. (2021). Uniform Points of Agreement in Diverse Viewpoints on Giftedness and Talent. In R. J. Sternberg e D. Ambrose (orgs.), *Conceptions of Giftedness and Talent*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-56869-6>.
- Stiensmeier-Pelster, J. e Otterpohl, N. (2018). Motivation at School and University. In J. Heckhausen e H. Heckhausen (orgs.), *Motivation and Action*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-65094-4>.
- Tunes, E. (2017). A defectologia de Vigotski - Uma contribuição inédita e revolucionária no campo da educação e da psicologia. In: KRAVTSOV, E. E.; et al. (Org.). *VERESK - Estud. sobre a Perspect. Histórico-Cultural Vigotski*. Brasília - DF: UNICEUB. v. 1. p. 75–85.

- VanTassel-Baska, J. (2021). A Conception of Giftedness as Domain-Specific Learning: A Dynamism Fueled by Persistence and Passion. In R. J. Sternberg e D. Ambrose (orgs.), *Conceptions of Giftedness and Talent*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-56869-6>.
- Vigotski, L. S. (2011). A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. *Educação e Pesquisa*, (37)4, 861-870.
- Vigotski, L. S. (2009). *Imaginação e criação na infância*. (Z. Prestes, trad.). Ática.
- Vigotski, L.S. (2000). Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, 21(71). 21-44.
- Vittorazzi, D. L. (2020). Alunos com altas habilidades/superdotação: uma revisão bibliográfica introdutória ao papel da escola no desenvolvimento de talentos. *Research, Society and Development*, 9(8).
- Vygotski, L. S. (1997). *Obras ecogidas V - Fundamentos da defectologia*. Visor Distribuicones.
- Wechsler, S. M. e Nakano, T. de C. (2019). Dimensões da Criatividade segundo Paul Torrance. In M. S. Neves-Pereira e D. de S. Fleith (orgs.), *Teorias da Criatividade*.

Filipe Albuquerque Ito Russo

Filipe Russo é indígena agênera da Associação Multiétnica Wyka Kwara, coautore em antologias poéticas, autore dos romances premiados *Caro Jovem Adulto* (2012; 2022) e *Asfíxia* (2014). Recebeu prêmios de excelência acadêmica em Inteligência Artificial, Psicologia, Gamificação Empatia e Computação Afetiva. Especialista em computação aplicada à educação pelo ICMC-USP, licenciado em matemática pelo IME-USP. Participante nos grupos de pesquisa TransObjeto associado à PUC-SP e MatematiQueer associado à UFRJ. Fundador e editor do website SupereficienteMental.com, blog com mais de 180

publicações sobre neurodiversidade e superdotação ou altas habilidades.

linktr.ee/f_russo

Luana de Melo Ribas

Luana é uma pessoa neurodivergente (TDAH), doutoranda e mestra em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar pelo Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília - PDE/IP/UnB (2021), além de Psicóloga pelo IESB (2011) e Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, pela UnB (2013) e Avaliação Psicológica pelo IPOG (2017), com formação em Neuropsicologia pelo Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da USP (2018). É Membro e compõe o coletivo da coordenação do Círculo Vigotskiano - Grupo de Estudos em Teoria Histórico-Cultural.

<http://lattes.cnpq.br/3499621537152805>

Recebido em 13 de julho de 2023

Aceito em 31 de agosto de 2023

Publicado em 03 de dezembro de 2023

Como citar esse artigo:

Russo, F. A. I. e Ribas L. de M. (2023). Talentismo: Opressão ou Privilégio? Um olhar para as Altas Habilidades e outras Neurodiversidades. *Revista Neurodiversidade*, 4(1), 1-30.