



B1

ISSN: 2595-1661

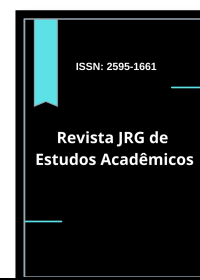
ARTIGO

Listas de conteúdos disponíveis em [Portal de Periódicos CAPES](https://portaldeperiodicos.capes.gov.br)

Revista JRG de Estudos Acadêmicos

Página da revista:

<https://revistajrg.com/index.php/jrg>



Inclusão e aprendizagem significativa de alunos com altas habilidades no ensino fundamental

Inclusion and meaningful learning of gifted students in elementary education

DOI: 10.55892/jrg.v9i20.3034

ARK: 57118/JRG.v9i20.3034

Recebido: 05/03/2026 | Aceito: 10/03/2026 | Publicado on-line: 11/03/2026

Sandra Maria Andrade dos Santos Melo¹

<https://orcid.org/0009-0007-7355-5452>

<https://lattes.cnpq.br/0555247623353976>

Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), RN, Brasil

E-mail: cspmelo@gmail.com

Maria José de Holanda Leite²

<https://orcid.org/0000-0003-4154-3901>

<http://lattes.cnpq.br/9553311470144119>

Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), RN, Brasil

E-mail: maryholanda@gmail.com

Monica Crisóstomo Padrenosso³

<https://orcid.org/0009-0005-7050-5885>

<http://lattes.cnpq.br/0851509865155413>

Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), RN, Brasil

E-mail: monica-crisostomo@hotmail.com



Resumo

O atendimento educacional a estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) no ensino fundamental representa um desafio para as escolas, principalmente devido à falta de formação específica para professores e à escassez de políticas institucionais voltadas ao desenvolvimento pleno desses alunos. Eles apresentam potencial elevado em áreas intelectuais, acadêmicas, artísticas ou psicomotoras, o que demanda práticas pedagógicas diferenciadas que promovam a aprendizagem significativa e a inclusão. Contudo, a ausência de estratégias sistemáticas e recursos adequados compromete a eficácia das ações escolares, evidenciando a necessidade de estudos que subsidiem melhorias na prática docente e na gestão educacional. Nesse contexto, este trabalho teve como objetivo avaliar a percepção de professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre estudantes com AH/SD, investigando as práticas pedagógicas adotadas e sua efetividade no desenvolvimento desses alunos. A pesquisa foi realizada em uma escola pública de Parnamirim/RN, adotando abordagem qualitativa, de caráter exploratório-descritivo, por meio de entrevistas semiestruturadas. A análise, fundamentada na metodologia de Bardin e em autores como Renzulli, Gagné e Alencar, revelou

¹ Mestra em Ciências da Educação (Universidad Del Sol), Especialista em Educação (UNP), Especialista em Mídias da Educação (UFRN), Especialista em Atendimento Educacional Especializado (UFERSA).

² Doutora em Ciências Florestais. Professora do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) – Campus Pau dos Ferros.

³ Licenciada em Gestão de Recursos Humanos. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) – Campus Pau dos Ferros



desconhecimento prévio sobre o tema na formação docente e a ausência de estratégias estruturadas para o atendimento a esse público. Os professores identificaram características como hiperfoco, rapidez na aprendizagem e vocabulário avançado, mas relataram dificuldades para adaptar o currículo às necessidades desses estudantes. Observou-se também forte dependência do apoio do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Conclui-se que a formação continuada e o fortalecimento de políticas públicas são fundamentais para garantir um atendimento educacional adequado, promovendo a inclusão e a aprendizagem significativa para estudantes com AH/SD.

Palavras-chave: Superdotação. Inclusão escolar. Práticas pedagógicas.

Abstract

Providing educational support to gifted/highly able students (HA/GD) in elementary school represents a challenge for schools, primarily due to the lack of specific teacher training and the scarcity of institutional policies aimed at the full development of these students. They exhibit high potential in intellectual, academic, artistic, and psychomotor areas, which demands differentiated pedagogical practices that promote meaningful learning and inclusion. However, the lack of systematic strategies and adequate resources compromises the effectiveness of school initiatives, highlighting the need for studies to support improvements in teaching practices and educational management. In this context, this study aimed to assess the perceptions of early elementary school teachers regarding gifted/highly able students, investigating the pedagogical practices adopted and their effectiveness in the development of these students. The research was conducted at a public school in Parnamirim, Rio Grande do Norte, using a qualitative, exploratory-descriptive approach and semi-structured interviews. The analysis, based on Bardin's methodology and authors such as Renzulli, Gagné, and Alencar, revealed a lack of prior knowledge on the topic in teacher training and a lack of structured strategies for serving this population. Teachers identified characteristics such as hyperfocus, rapid learning, and advanced vocabulary, but reported difficulties adapting the curriculum to these students' needs. A strong reliance on support from Specialized Educational Services (SEAs). The conclusion is that ongoing training and strengthening public policies are essential to ensuring adequate educational services, promoting inclusion and meaningful learning for students with AH/GD.

Keywords: Giftedness. School inclusion. Pedagogical practices.

1. Introdução

Um universo de pensamentos rápidos, ideias inovadoras, aprendizagem acelerada, hiperfocos, pesquisas incessantes, conhecimentos diários e muitas leituras. Contudo, também é um universo solitário, marcado por autocobrança, imaturidade emocional, insegurança, frustração, raiva e sentimentos de inadequação. Essas são as altas habilidades e seus altos e baixos.

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), entre 3,5% e 5% da população mundial possui altas habilidades ou superdotação. Segundo o INEP/Censo Escolar 2023, 38.019 estudantes no Brasil foram identificados com altas habilidades ou superdotação. Mas onde estão os demais? Seja de forma visível ou invisível (sem avaliação neuropsicológica), esses alunos chegam diariamente às escolas, apresentando necessidades específicas.

Uma das vertentes educacionais mais promissoras é a busca por uma escola inclusiva, que contemple no projeto pedagógico as necessidades individuais de cada



aluno. Quando se fala em altas habilidades ou superdotação, muitos associam imediatamente a crianças prodígio ou gênios em todas as áreas do conhecimento. No entanto, essas crianças precisam de um olhar flexível para que suas demandas sejam atendidas, pois possuem habilidades acima da média em áreas específicas do saber.

A Política Nacional de Educação Especial (1994) define como portadores de altas habilidades/superdotação aqueles alunos que apresentam desempenho notável e elevada potencialidade em um ou mais dos seguintes aspectos: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para as artes; e capacidade psicomotora.

Cabe refletir sobre o fato de que alunos superdotados apresentam perfis diversos, que vão desde o mais agitado até o mais colaborativo com os professores. A diferença reside na habilidade acima da média em uma área específica, resultado de fatores genéticos ou da interação e estímulo do ambiente em que vivem. Raramente uma pessoa superdotada demonstra múltiplas habilidades, geralmente focando em um campo de interesse.

Nessa perspectiva, alunos com maior interesse em áreas específicas ou que já tenham avaliação neuropsicológica confirmando AH/SD têm direito a atendimento especializado, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 5.692/71, Artigo 9º: “Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que estejam em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, conforme normas dos Conselhos de Educação.”

Pérez (2003) aborda os sentimentos gerados em relação às pessoas com altas habilidades/superdotação, afirmando que “o sentimento de amor/ódio em relação às pessoas com altas habilidades vislumbrava-se no Renascimento, quando os ‘gênios’ eram alvo de mitos e controvérsias sociais” (p. 46). Isso revela a ambivalência histórica do olhar social sobre esses indivíduos, entre admiração e fascínio, por um lado, e desconfiança, inveja e hostilidade, por outro. Essa dualidade prejudica o reconhecimento das necessidades específicas dessas pessoas, frequentemente invisibilizadas por idealizações ou falsas crenças de que não necessitam de suporte educacional e emocional. Assim, o atendimento adequado é negligenciado, e as políticas públicas tornam-se insuficientes ou inexistentes.

No artigo 5º, inciso III, da Lei Brasileira de Inclusão (2001), alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) incluem aqueles que apresentam “altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes” (p. 2). No artigo 8º, inciso IX, determina-se que as escolas da rede regular devem organizar atividades que favoreçam o aprofundamento e enriquecimento curricular para esses alunos, por meio de desafios suplementares em sala comum, recursos ou outros espaços definidos, incluindo a possibilidade de conclusão antecipada da etapa escolar, conforme o Artigo 24, V, “c”, da Lei 9.394/96 (p. 3).

Os professores precisam superar antigos paradigmas e adotar estratégias pedagógicas que atendam às necessidades desses estudantes. Diante desse cenário, cabe aos educadores propor desafios adequados para garantir o direito à aprendizagem desses alunos.

Assim, o presente artigo tem como objetivo analisar as percepções dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre alunos com altas habilidades/superdotação, bem como investigar as práticas pedagógicas aplicadas e sua efetividade na promoção do pleno desenvolvimento dessas potencialidades.



2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Até o início do século XX não se escutava falar sobre o termo Altas Habilidade ou Superdotação, até esse momento, não se falava em quantificação dos atributos da inteligência.

Alfred Binet, psicólogo francês nascido em 1857 e falecido em 1911, desenvolveu a primeira escala de desenvolvimento infantil, na qual, por meio de testes psicológicos, identificou e descreveu as tarefas que podiam ser desempenhadas em cada etapa do desenvolvimento infantil. Essa escala passou a ser um referencial do que se podia esperar de uma criança com desenvolvimento normal. Porém, em 1905, juntamente com Théodore Simon, psicólogo francês nascido em 1873 e falecido em 1961, formado em Medicina, aperfeiçoou a escala e construíram o conceito de idade mental, além de testes que mediam as faculdades psicológicas superiores de memória, atenção, imaginação e compreensão.

Em 1916, Lewis M. Terman publicou, junto à Universidade de Stanford, a escala de inteligência Stanford-Binet. Ele desenvolveu o conceito de QI (coeficiente de inteligência), que é a relação entre idade mental e idade cronológica multiplicada por 100.

No Brasil, os estudos relacionados à inteligência e às faculdades psicológicas tiveram suas discussões iniciadas no final do século XIX, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854, que, segundo Mazzota (1999), deveu-se a José Álvares de Azevedo, e do Instituto dos Surdos-Mudos em 1857. Anos mais tarde, na Bahia, a saúde começou a prestar assistência a pessoas com deficiência intelectual no Hospital Juliano Moreira, em 1874. Em 1887, foi criada a Escola México, no Rio de Janeiro, que atendia em seu ensino regular deficientes físicos e intelectuais (Jannuzzi, 1992; Mazzota, 2005).

Do ano de 1887 a 1929, passaram-se 42 anos sem grandes avanços. Porém, Brandão e Mori (2007) relatam que, em 1929, houve o primeiro registro das primeiras validações de testes de inteligência americanos em nosso país, na cidade do Recife. A escala WISC (Escala de Inteligência Wechsler para Crianças) foi introduzida no Brasil somente em 1939; hoje, a mais recente é a quinta edição (Jannuzzi, 1992).

Helena Antipoff, psicóloga e educadora russa, chegou ao nosso país em 1929 e, nesse mesmo ano, foi convidada pelo Governo de Minas Gerais a fazer atendimento ao público-alvo da Educação Especial, em específico aos estudantes com altas habilidades ou superdotação. Ela ministrava aulas de psicologia experimental na Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico em Belo Horizonte. Em 1932, criou a Sociedade Pestalozzi em Minas Gerais, uma sociedade civil sem fins lucrativos, cujo objetivo era colaborar com os trabalhos das professoras de classes especiais e proteger a criança excepcional. Para ela, o termo "excepcional" seria definido como crianças e adolescentes "que se desviam acentuadamente para cima ou para baixo da norma de seu grupo em relação a uma ou várias características mentais, físicas ou sociais, ou qualquer dessas, de forma a criar um problema essencial com referência à sua educação, desenvolvimento e ajustamento social". Percebemos que ela destaca que tanto indivíduos com deficiências quanto aqueles com altas habilidades ou superdotação (PAHs) se afastam significativamente da média do grupo, o que demanda uma resposta educacional diferenciada. Ao enfatizar que esse desvio pode ocorrer em diversas dimensões — cognitivas, físicas ou sociais — Antipoff propõe uma visão inclusiva e abrangente da educação, reconhecendo que esses alunos enfrentam desafios únicos que não podem ser ignorados pela escola. Portanto, a excepcionalidade não deve ser compreendida apenas como limitação, mas também como potencialidade que exige reconhecimento, acolhimento e estratégias pedagógicas específicas para garantir o pleno desenvolvimento e a inclusão social de todos.



Neste mesmo ano da fundação da Pestalozzi, oito crianças foram identificadas “supernormais” o que deu a Sociedade Pestalozzi uma nova visão, pois também atendia crianças superdotadas. No ano de 1961, a legislação brasileira, através do registro federal 4024/61 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1961), dedicou os Artigos 88 e 89 à educação dos excepcionais. Contudo, foi apenas em 1967 que o Ministério da Educação e Cultura criou a primeira comissão titulada para estabelecer normas para identificar e atender alunos superdotados (Mazzota, 1990). No ano de 1971, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 5692/71, em seu Art. 9º, define que “os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação” (Brasil, 1971). Pela primeira vez, o termo “superdotado” foi usado, garantindo o recebimento de um tratamento especial. Nesse mesmo ano, em Brasília, ocorreu o Primeiro Seminário sobre Superdotados no Brasil.

No ano de 1976, foi implantado em Brasília o primeiro Programa de Atendimento ao Superdotado, por meio da Fundação Educacional do Distrito Federal, dois anos depois a Associação Brasileira de Superdotados (ABSD) pelo Mestrado em Educação Especial do Superdotado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Após a atualização da nossa Constituição, no ano de 1988, o Artigo 205, passou a afirmar que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 38). Neste mesmo ano, ocorreu o III Congresso Ibero-americano sobre superdotação em Brasília.

A Política Nacional de Educação Especial foi publicada em 1994 e orientou o acesso às classes comuns do ensino regular aos alunos que “possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais” (Brasil, 1994, p. 19). No ano de 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 foi atualizada, em seu Capítulo V trata sobre a Educação Especial. O Art. 59. Diz “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

A Resolução CNE/CEB Nº 2 (Brasil, 2001) instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Dois anos após a Resolução CNE/CEB Nº 2/2001, foi fundado o Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD), na cidade de Brasília no ano de 2003. Alguns dos objetivos do ConBraSD são: sensibilizar a comunidade para o reconhecimento das situações e questões relativas às pessoas com altas habilidades/superdotação; promover congressos, seminários, simpósios, encontros, conferências,



palestras, cursos e outras atividades similares concernentes à finalidade do CONBRASD; estimular a realização de estudos e pesquisas sobre temas referentes às altas habilidades/superdotação e incentivar a formação e o aperfeiçoamento de recursos humanos destinados à educação, pesquisa, identificação e atendimento de pessoas com altas habilidades/superdotação e seus familiares (Estatuto Social do ConBraSD, 2004).

A criação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) no ano de 2007 em todos os estados brasileiros foi um marco para as pessoas neurodivergentes, apesar de nesse ano de sua criação, o Censo escolar contabilizar menos 0,3% de alunos identificados com altas habilidades ou superdotação com relação ao quantitativo de alunos da educação especial, a missão do NAAH/S era de atuar com alunos, professores e famílias desses alunos.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (Brasil, 2008) foi publicada em 2008 e assegurou a inclusão de pessoas com necessidades especiais no processo educacional desenvolvido pelas escolas regulares. Em 2010, foi publicada a Marco Político-Legal da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2010). Em 2013, a Lei nº 12.796, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências, já não menciona mais o termo "altas habilidades/superdotação", mas sim "altas habilidades ou superdotação".

Em 2015, a Lei 13.234/15 dispõe sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento na educação básica e na educação superior para alunos com altas habilidades ou superdotação, e determina que o poder público institua um cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, com o intuito de promover políticas públicas voltadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desses alunos.

A Política Nacional de Educação Especial, através do Decreto nº 10.502/20 (Brasil, 2020), estabelece uma educação equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, apresentando a definição de "público-alvo" da educação especial como sendo educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Dentre os itens apresentados, o Art. 3º, inciso IV, garante aos alunos com altas habilidades ou superdotação o "desenvolvimento pleno das potencialidades do educando" (Brasil, 2020). Contudo, tal decreto foi revogado pelo Decreto nº 11.370 de 2023.

O quadro a seguir nos mostra a cronologia das altas habilidades ou superdotação.

Quadro 1 - Cronologia das altas habilidades ou superdotação

ANO	EVENTO
Início do Século XX	Primeira escala de desenvolvimento infantil
1905	Aperfeiçoamento da primeira escala e construção de testes que medissem as faculdades psicológicas superiores de memória, atenção, imaginação e compreensão.
1916	Definição do conceito de QI (coeficiente de inteligência).
1932	Criação da Sociedade Pestalozzi por Helena Antipoff
1932	Identificação de oito crianças citadas "supernormais" na Sociedade Pestalozzi.
1961	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dois artigos dedicados aos excepcionais.
1966/1967	Primeiros seminários sobre educação dos bem-dotados (Sociedade Pestalozzi).
1967	O MEC cria a primeira comissão titulada para estabelecer normas para identificar e atender alunos superdotados.



1971	A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 5692/71, em seu Art. 9º definem que “Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais e os superdotados deverão receber tratamento especial.
1971	Primeiro Seminário sobre Superdotados no Brasil.
1976	Primeiro Programa de Atendimento ao Superdotado foi implantado em Brasília.
1988	III Congresso Ibero-americano sobre superdotação em Brasília.
1994	Foi publicada a Política Nacional de Educação Especial.
1996	LDB foi atualizada inclusive o Capítulo que trata da Educação Especial.
2001	Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.
2003	Criação do Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD).
2007	Criação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S).
2008	Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.
2010	Marco Político-Legal da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.
2013	Lei nº 12.796, passa a utilizar o termo altas habilidades ou superdotação.
2015	Lei 13.234/15 dispõe sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação e determina que o poder público institua um Cadastro nacional desses alunos.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Se traçarmos uma linha cronológica da história das altas habilidades ou superdotação, veremos que se trata de um termo recente, que vem sendo estudado mais a fundo nos últimos anos e que muito ainda precisa ser difundido entre os docentes de todo o nosso país.

2.1 Conceituando Altas habilidades ou superdotação

As primeiras pesquisas e estudos a respeito das altas habilidades ou superdotação nos remetem a Francis Galton, que, mesmo não compreendendo ao certo como se dava a transmissão de características entre pais e filhos, criou o termo "eugenia" e tinha certeza de que, através de suas pesquisas, análises e registros, era possível identificar as características que os progenitores e seus ancestrais transmitiram à prole.

Francis Galton (1892) defende a ideia de que o talento excepcional, ou o “gênio”, é transmitido hereditariamente. Para sustentar seus argumentos, ele enfatiza a observação do elevado número de casos em que indivíduos notáveis pertencem a famílias com outros membros igualmente eminentes, sugerindo uma ligação biológica entre eles. Galton destaca, ainda, a importância de compreender certos conceitos fundamentais para que seus argumentos sejam devidamente avaliados, revelando seu método científico baseado em análise e reflexão prévias.

Superdotação é um “desenvolvimento assíncrono”, no qual habilidades cognitivas avançadas e elevada intensidade se combinam para criar experiências internas e uma consciência que são qualitativamente diferentes da norma. Esta assincronia aumenta com a maior capacidade intelectual. A singularidade do superdotado torna-o particularmente vulnerável e requer modificações na educação, tanto pelos pais quanto no ensino e no aconselhamento, a fim de que possam se desenvolver de forma otimizada (Morelock, 1992 apud Silverman, 1992, p. 01).

As Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional aos Alunos Portadores de Altas Habilidades, Superdotados e Talentosos (1995), definem que as altas habilidades dizem respeito a comportamentos, observados ou relatados, que evidenciam traços consistentemente superiores em comparação à média, manifestando-se em qualquer área do conhecimento ou da prática. Esses traços correspondem a padrões de comportamento

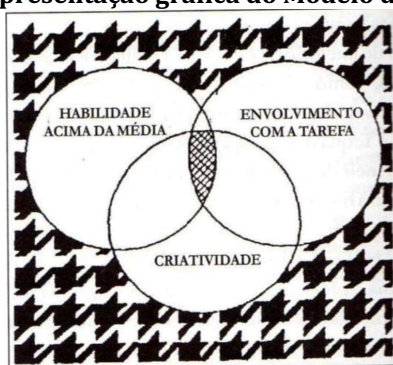
estáveis, que se mantêm com frequência e duração suficientes para serem identificados em diferentes momentos e em situações semelhantes.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) define da seguinte forma os alunos superdotados: apresentam potencial elevado em uma ou mais áreas, que podem ser intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade ou artes. Esses estudantes destacam-se não apenas pelo desempenho superior, mas também por sua criatividade, pelo envolvimento ativo no processo de aprendizagem e pela realização consistente de tarefas relacionadas às suas áreas de interesse. Sendo assim, amplia a compreensão da superdotação, mostrando que ela não se limita ao desempenho acadêmico, mas pode se manifestar em diversas dimensões, o que exige uma abordagem educativa diversificada e individualizada para atender suas necessidades específicas.

O psicólogo educacional americano Dr. Joseph S. Renzulli (1998, 2004) é uma referência internacional na área das altas habilidades ou superdotação. Seu trabalho se concentra na identificação e em estratégias educacionais para melhorar a aprendizagem de estudantes superdotados. Seu modelo é utilizado pelo Ministério da Educação Brasileiro para identificação, caracterização e promoção da inclusão de indivíduos com AH/SD.

Renzulli nos fala sobre altas habilidades ou superdotação em sua Teoria dos Três Anéis, a qual é baseada em três traços de comportamento inter-relacionados que definem a superdotação. Os traços são: habilidade acima da média em alguma área do conhecimento, envolvimento com a tarefa e criatividade. A intersecção desses três comportamentos é exatamente o que se chama altas habilidades ou superdotação. Inicialmente, Renzulli indicou nesse modelo apenas fatores intrínsecos ao sujeito; porém, anos depois, modificou o modelo original que antes havia defendido, inserindo um padrão xadrez ao fundo que representa a interação entre fatores ambientais e de personalidade que favorecem o aparecimento da superdotação (Renzulli; Reis, 1997).

Figura 1 - Representação gráfica do Modelo dos Três Anéis



Fonte: Renzulli (2018)

Mas, primeiro, permitam-me destacar uma frase importante da definição original (Renzulli, 1978, p. 261) “as crianças superdotadas e talentosas são aquelas que possuem ou são capazes de desenvolver este conjunto de traços e aplicá-los a qualquer área potencialmente valorizada do desempenho humano” (Renzulli, 2004, p.84-85).

Quando se fala de habilidades acima da média, referimo-nos a capacidades gerais e específicas. A habilidade geral é tida como a capacidade de utilizar o pensamento abstrato, processar informações e integrar experiências que resultem em respostas apropriadas e adaptáveis a novas situações. As habilidades específicas referem-se a competências de aplicar várias combinações de habilidades gerais a uma ou mais áreas



especializadas do conhecimento ou do desempenho humano, como dança, fotografia, liderança, matemática, composição musical etc. Dessa forma, Renzulli (2004b), ao usar o termo “habilidade acima da média”, refere-se a um domínio superior do potencial em alguma área específica.

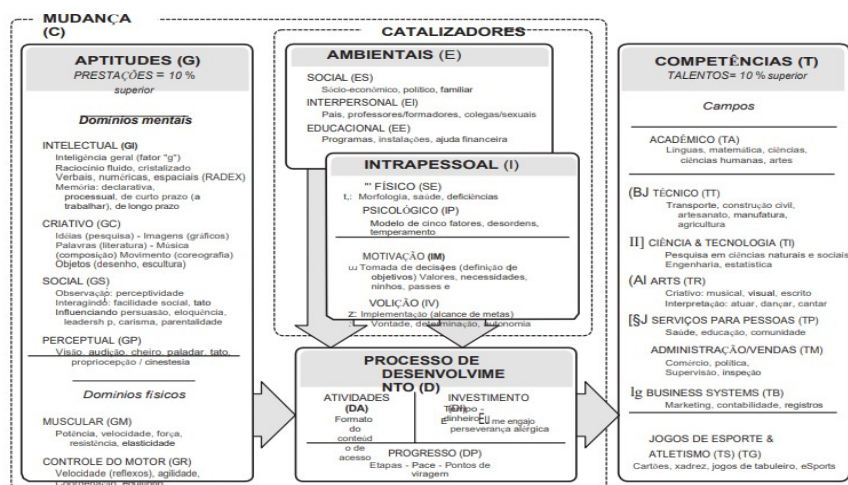
No que concerne ao envolvimento com a tarefa, estamos falando do tempo (ou energia) que o indivíduo investe em uma área específica de desempenho, que pode ser traduzido em termos como autoconfiança, perseverança, resistência, paciência e crença na própria habilidade de desenvolver um trabalho e ação específica aplicada à área de interesse (Renzulli, 2005). A criatividade é um dos determinantes na personalidade dos indivíduos que se destacam em alguma área do saber humano e envolve a originalidade (ou novidade) e a efetividade (ou utilidade, aplicação).

Renzulli acredita que, para serem produtores de conhecimento (e não meramente consumidores de conhecimentos), nossos alunos devem ter oportunidade de desenvolver materiais e produtos originais, como aprendizes em primeira mão (Renzulli, 1986a, 1986c).

Outro modelo teórico é o de Gagné (2004), chamado de Modelo Diferenciado de Superdotação e Talento (DMGT), voltado para o desenvolvimento do talento. Neste modelo, Gagné expõe a diferença entre “superdotação” e “talento”. Ele afirma que o conceito de superdotação refere-se à posse e uso de recursos naturais e espontâneos, ou seja, habilidades inatas que a pessoa já apresenta sem necessidade de treinamento prévio. Essas aptidões excepcionais manifestam-se em pelo menos uma área específica, colocando o indivíduo entre os 10% mais destacados de sua faixa etária. Já o talento, no modelo de Gagné, representa o desenvolvimento e o domínio sistemático dessas habilidades por meio de treinamento, estudo e prática, o que leva o indivíduo a estar entre os 10% mais competentes em um campo de atividade humana. Assim, a superdotação é entendida como o potencial inicial, enquanto o talento é o resultado desse potencial desenvolvido, ressaltando a importância de uma educação que favoreça o desenvolvimento contínuo das habilidades naturais.

O DMGT propõe quatro domínios de aptidão: intelectual, criativa, socioafetiva, sensório-motora.

Figura 2 - Modelo DMGT de Gagné



A figura do DMGT, versão 2020 (Figura 1.5, Capítulo 1)

Fonte: Ivani Soares(Tradução)



Os seis componentes do Modelo Diferenciado de Superdotação e Talento podem ser subdivididos em dois trios. O primeiro trio diz respeito à parte essencial do processo de desenvolvimento de talentos, que consiste na transformação de habilidades (ou dons) naturais excepcionais em habilidades (ou talentos) de alto nível em uma área ocupacional específica, através de um longo processo de aprendizagem, treinamento e prática. Já o segundo trio tem o conceito de catalisador, pois atua como facilitador ou inibidor no processo de desenvolvimento de talentos.

Acreditamos que, se analisarmos as relações existentes entre as teorias — a Teoria dos Três Anéis de Renzulli e o Modelo Diferenciado de Superdotação e Talento de Gagné — podemos estabelecer relações entre elas, como, por exemplo, o conceito multifatorial da inteligência, uma vez que os autores concordam que a inteligência não é um fator unitário, mas sim composta por vários elementos que constituem diferentes tipos de inteligência. Além disso, eles dialogam entre si no que se refere à maneira ideal de medir a inteligência, pois concordam que é necessário utilizar várias formas para demonstrar o potencial das pessoas avaliadas na própria atividade, não se resumindo apenas a situações tradicionais de testagem. Acreditamos, dessa forma, que as teorias, apesar de conterem especificidades que as diferenciam, têm pontos em comum e que sua junção traz benefícios para a identificação e compreensão de pessoas com altas habilidades e superdotação.

Quando falamos em superdotação logo vem à mente uma elevada potencialidade de aptidões, talentos e habilidades inerentes a pessoas que possuem essa neurodivergência, porém se faz preciso que aconteça de forma constante tais aptidões ao longo do tempo, além de um alto nível de desempenho na área da superdotação (Seesp/MEC, 2006).

Pérez (2012) destaca que, no senso comum, a compreensão sobre as Altas Habilidades/Superdotação ainda é permeada por equívocos, sendo frequentemente associada à precocidade, genialidade, crianças prodígio ou mesmo à hiperatividade. A autora observa que tais concepções se manifestam em denominações variadas — algumas aparentemente positivas e outras claramente pejorativas — revelando tanto desconhecimento quanto preconceito social.

Além da identificação de comportamentos de superdotação com as potencialidades em todas as áreas do conhecimento, abrangendo a liderança e a criatividade, Renzulli (2018) propõe dois tipos de superdotação, acadêmica e produtivo-criativo. A superdotação acadêmica refere-se a estudantes que possuem habilidades cognitivas excepcionais, que se manifestam no desempenho escolar, como nas áreas linguísticas e lógico-matemáticas, e que demonstram facilidade em aprender e aplicar conhecimentos sem grande esforço. Esses alunos, geralmente, têm boas notas e são reconhecidos como bons estudantes. Por outro lado, a superdotação produtivo-criativa não se ajusta facilmente às formas tradicionais de avaliação e muitas vezes escapa dos padrões estabelecidos pela escola. Esses alunos são motivados por suas próprias paixões e interesses, gerando ideias inovadoras e pensamentos divergentes que nem sempre são reconhecidos nos currículos escolares. Esse perfil é comum em inventores, artistas e outros profissionais que aplicam suas habilidades em áreas de impacto cultural, social e econômico.

Entendemos que, se voltarmos a analisar a Teoria dos Três Anéis em relação à natureza temporal e situacional da concepção de superdotação proposta por Renzulli, perceberemos que as altas habilidades consideradas do tipo criativo-produtivo terão dois dos componentes (anéis) atrelados: criatividade e comprometimento com a tarefa. Já a



superdotação acadêmica é principalmente contemplada no anel da capacidade acima da média.

O tipo de superdotação mais facilmente medido pelos testes que mensuram o padrão de capacidade é a superdotação acadêmica, sendo esse o tipo mais comumente utilizado para selecionar alunos para programas especiais, pois apresenta as capacidades mais valorizadas nas situações de aprendizagem vivenciadas diariamente no ambiente escolar tradicional, uma vez que são habilidades analíticas, em vez de habilidades criativas ou práticas. Pesquisas apontam que a superdotação acadêmica tem uma relação alta com a probabilidade de obter notas altas na escola (Renzulli, 2004).

Renzulli (2004) define a superdotação produtivo-criativa como aquela que envolve o desenvolvimento de ideias, produtos, manifestações artísticas originais ou conhecimentos concebidos intencionalmente para impactar públicos específicos. Esse tipo de superdotação é estimulado por situações de aprendizagem que priorizam a aplicação integrada do conhecimento e dos processos de pensamento, utilizando abordagens indutivas e voltadas para a resolução de problemas reais.

Vigolin (2007), estabelece várias denominações para o termo “superdotado”: são elas precoces, prodígios e gênios. Chamam-se de “precoces” as crianças que apresentam alguma habilidade específica prematuramente desenvolvida em qualquer área do conhecimento, como na música, na matemática, nas artes, na linguagem, nos esportes ou na leitura (Vigolin, 2007, p. 23). Crianças superdotadas evoluem mais rápido do que as outras por demonstrarem facilidade em alguma área do conhecimento, sendo assim consideradas por Winner (1998) como precoces.

Compreendemos que alguns fatores podem influenciar a trajetória de uma criança precoce, como atributos de personalidade, motivação para buscar seu melhor, um ambiente familiar estimulador para o desenvolvimento de habilidades, além da vontade de aprender, curiosidade, motivação intrínseca e um ambiente educacional enriquecedor.

Os prodígios são crianças precoces que demonstram um alto desempenho, como se fossem profissionais adultos, em algum campo cognitivo.

Vigolin (2007) explica que os prodígios caracterizam-se por uma especialização extrema em um campo específico do conhecimento, apresentando domínio rápido e aparentemente natural dessa área. Embora possam ou não ter habilidades intelectuais amplas, seu desempenho extraordinário não se estende a múltiplas áreas. Por serem precoces, demonstram forte persistência e dedicação à sua área de talento, aspecto essencial para sua realização pessoal, expressão e bem-estar.

O termo gênio é utilizado pelos pesquisadores atuais para apenas aquelas pessoas que deram contribuições originais e de grande valor à humanidade em algum momento do tempo. (Alencar, 2001; Feldhusen, 1985; Feldman, 1991). Os gênios são os grandes realizadores da humanidade, cujo conhecimento e capacidades nos parecem sem limite, incrivelmente excepcionais e únicas. São raras as pessoas que atingem patamares excepcionais (Vigolin 2007 p. 27).

Alguns mitos permeiam o superdotado, pois, alguns comportamentos pouco são compreendidos, em detrimento da falta de informação. Por ser um assunto ainda pouco discutido, estereótipos, características físicas e da personalidade muitas vezes são distorcidas.

Sabatella (2008) esclarece que o estereótipo do estudante intelectualmente capaz — comumente rotulado por termos como “CDF”, “sabido”, “nerd” ou “metido” e representado de forma caricata como alguém fisicamente frágil, pálido e socialmente isolado — não se sustenta empiricamente. As características físicas e de personalidade desses alunos resultam de fatores genéticos ou ambientais e variam amplamente. O



isolamento, quando ocorre, tende a ser consequência do comportamento excludente de outros ou da dificuldade de integração com colegas da mesma idade, decorrente da diferença significativa de conhecimento, levando o estudante a afastar-se para evitar novos rótulos ou apelidos.

As pessoas com superdotação acadêmica podem apresentar as seguintes características (Quadro 3), de acordo com Renzulli e Reis (1997) citados por Virgolim (2007, p. 43):

Quadro 2 Características das pessoas com superdotação acadêmica

Tira boas notas na escola	É perseverante
Gosta de fazer perguntas	Apresenta excelente raciocínio verbal e/ou numérico
Apresenta grande vocabulário	É um consumidor de conhecimento
Necessita pouca repetição do conteúdo escolar	Lê por prazer
Aprende com rapidez	Gosta de livros técnicos/profissionais
Tem boa memória	Tende a agradar aos professores
Apresenta longos períodos de concentração	Tendência a gostar do ambiente escolar

Fonte: Virgolim (2007, p. 43).

Percebemos que há características comuns a ambos os tipos de superdotação, acadêmica e criativo-produtiva. Virgolim (2007, p. 43) apresenta as características inerentes às pessoas que possuem a superdotação produtivo-criativa, conforme o Quadro 4 a seguir, segundo sugerem Renzulli e Reis (1997):

Quadro 3 Características das pessoas com superdotação produtiva-criativa

Não necessariamente apresenta QI superior	Não liga para as convenções
Pensa por analogias	É inventivo, constrói novas estruturas
É criativo e original	É sensível a detalhes
Usa o humor	Procura novas formas de fazer as coisas
Demonstra diversidade de interesses	É produtor de conhecimento
Gosta de fantasiar	Não gosta da rotina
Gosta de brincar com as ideias	Encontra ordem no caos

Fonte: Virgolim (2007, p. 43)

O trabalho com a inclusão requer a união de uma rede colaborativa envolvendo todas as esferas constituintes da escola, pois vivemos num mundo de desafios e a escola amplia a cada dia sua responsabilidade. Nem sempre o professor se sente preparado para o trabalho com alunos pertencentes ao público-alvo da educação especial e juntamente com ele, toda escola.

Temos ciência da importância que a escola desempenha na vida de crianças e adolescentes, ela possui uma função integradora, e seu papel vai muito mais além que simplesmente ensinar conteúdo dos vários componentes curriculares, ela perpassa pelos padrões de convivência social e pelo projeto de vida.

Sendo assim, quando falamos de altas habilidades ou superdotação, o papel do professor se traduz em traçar desafios, pois deve identificar as áreas de alta potencialidade do aluno, observar como estão sendo utilizadas com contexto escolar e planejar suas atividades de ensino de forma a promover o crescimento de acordo com os seus próprios ritmos, possibilidades, interesses e necessidades.



2.2 Legislação vigente com relação aos alunos com necessidades de atendimento educacional especializado

No que tange à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, houve um grande avanço em relação à versão publicada em 1961. No seu art. 58, menciona os estudantes com altas habilidades na modalidade de educação especial, definindo-a como "modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação". Além disso, o artigo 59 assegura aos alunos com altas habilidades ou superdotação currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades; aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para superdotados e professores especializados para o atendimento.

Segundo o Parecer nº 17, aprovado pelo Conselho de Educação Básica em 2001, estudantes com altas habilidades ou superdotação apresentam grande facilidade de aprendizagem, o que lhes permite dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. Por possuírem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos, devem receber desafios adicionais, seja na classe comum, em salas de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, podendo inclusive concluir séries ou etapas escolares em tempo reduzido.

Em 2006, foi constituído o Documento Orientador dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S). Esta foi uma iniciativa das políticas e ações públicas na área de Educação para as Secretarias Estaduais de Educação de todo país. O referido documento fornece instruções de organização e atuação para os NAAH/S. Este documento tem por objetivos promover a identificação, o atendimento e o desenvolvimento dos alunos com altas habilidades /superdotação das escolas públicas de educação básica, possibilitando sua inserção efetiva no ensino regular e disseminando conhecimentos sobre o tema nos sistemas educacionais, nas comunidades escolares, nas famílias em todos os Estados e no Distrito Federal (Brasil, 2006, p. 16).

Os NAAH/S são mais uma estratégia para oferecer Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos com altas habilidades/superdotação matriculados nas escolas públicas, disponibilizada pelo Ministério da Educação. O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 regulamenta o atendimento educacional especializado e conceitua-o como o "conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente", a serem prestados de duas formas: i) complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou ii) suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

Esse atendimento educacional especializado é oferecido nas escolas públicas e todas as unidades federativas do país e todo atendimento é dado por professores com formação específica na área da educação especial. Importante ainda ressaltar que o referido decreto assegura apoio técnico e financeiro da União aos sistemas públicos de ensino dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal (DF), assim como a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com o objetivo de ampliar a oferta de atendimento educacional especializado (Decreto nº 7.611/2011).

Em 2015, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) foi alterada pela Lei nº 13.234 para incluir diretrizes específicas relativas à identificação, ao cadastramento e ao atendimento de estudantes com altas habilidades ou superdotação na educação básica e superior. A nova redação determina que a União, em colaboração com



Estados, Distrito Federal e Municípios, estabeleça procedimentos para essa identificação e atendimento, bem como institua um cadastro nacional desses alunos. Esse cadastro tem como objetivo subsidiar políticas públicas voltadas ao pleno desenvolvimento de suas potencialidades, sendo que a identificação precoce, os critérios de inclusão, as entidades responsáveis pelo cadastramento e os mecanismos de acesso às informações serão definidos em regulamento próprio.

Importante destacar que, esse cadastro ao qual o art. 59 fala, ainda não está instituído pelo poder público, pois ainda não foi criado um cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior.

Ainda sobre o financiamento da educação especial na etapa básica, a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), permite que, na distribuição dos respectivos recursos entre cada Estado e seus Municípios, seja considerada a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado (Castro e Britto, 2023 p.5).

No tocante, as leis que acobertam os alunos com altas habilidades ou superdotação no âmbito estadual, o Rio Grande do Norte fixa normas para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade de educação Especial através da Resolução Nº03/2016-CEB/CEE/RN se considera aluno da Educação Especial o público alvo do AEE que apresenta necessidades educacionais específicas, dentre esse público no art. 4º cita os alunos com altas habilidades ou superdotação. No que se refere à avaliação do desempenho escolar, o Art. 18 estabelece que os estudantes com altas habilidades ou superdotação devem ser avaliados pelos mesmos critérios aplicados aos demais alunos, podendo, contudo, ter essa avaliação complementada por atividades de enriquecimento curricular nas áreas em que apresentem desempenho superior. Além disso, determina-se que os professores das Salas de Recursos Multifuncionais possuam formação continuada, por meio de cursos de atualização, aperfeiçoamento ou pós-graduação na área da Educação Especial, com carga horária mínima de 180 horas.

A Lei nº 10.049/2016, que aprova o Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (2015–2025), estabelece na Meta 4 o compromisso de universalizar o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado para estudantes de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Esse atendimento deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino, assegurando um sistema educacional inclusivo e a oferta de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, sejam eles públicos ou conveniados.

Com relação às Normas de Avaliação da Aprendizagem Escolar para a Rede Estadual de Ensino, há uma portaria a qual orienta como deve ser feito todo o processo. A Portaria nº 1878/2016-SEEC/RN, estabelece que o professor de sala de aula deverá utilizar diversificados recursos para avaliar os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e transtornos funcionais específicos de acordo com as especificidades dos estudantes com deficiência. No art.24, § 8º Para o estudante com altas habilidades/superdotação, serão utilizados instrumentos de avaliação que contemplem o enriquecimento curricular, podendo requerer, em casos específicos, o avanço escolar quando comprovado elevado domínio dos conteúdos curriculares e maturidade social e emocional, a partir de avaliação realizada pela equipe multidisciplinar da escola, e avaliação psicológica, quando julgar necessário.



A legislação brasileira já assegura o direito dos estudantes com altas habilidades a atendimento especializado por profissionais devidamente capacitados e a inclusão em escolas de ensino regular, pois, além do aspecto de formação, o cognitivo é igualmente importante. O direito ao atendimento especializado para estudantes com altas habilidades ou superdotação é garantido por lei, porém a realidade brasileira mostra um número pequeno de estudantes assim reconhecidos e adequadamente atendidos.

É um grande desafio a alteração desse quadro, precisamos na criação do referido cadastro, já previsto em lei, para a visibilidade desses alunos, número reais desse contingente e atendimento adequado.

2.3 Escola inclusiva e as altas habilidades ou superdotação

O princípio fundamental que estrutura o ensino inclusivo é que todos os alunos, devem aprender juntos nas escolas e salas de aulas regulares, sem distinção. E que, essas escolas, possam prover todas as necessidades dos educandos, respeitando a diversidade e oferecendo desafios educacionais segundo as potencialidades.

Uma escola só poderá ser considerada inclusiva quando a sua organização favorecer a todos os alunos independentes de condição social, deficiência, sexo, etnia ou qualquer outra condição. O objetivo das escolas inclusivas é garantir que todos os alunos sejam aceitos em condições de igualdade e reconhecidas pelo que pode contribuir para a comunidade educacional (Stainback, 1999). Por mais capaz que seja o aluno, pode haver barreiras à aprendizagem e participação nas escolas. Se as propostas curriculares e estruturas organizacionais apresentam-se de forma rígidas e com poucas possibilidades de adaptação às necessidades específicas dos alunos, essas propostas tornam-se barreiras e obstáculos poderosos que podem os impedir de aprender no ritmo de suas possibilidades.

Percebe-se muitas vezes que, alguns professores não conseguem compreender as limitações dos alunos superdotados e esboçam surpresa ao observar as dificuldades encontradas por eles em algumas áreas de conhecimento.

Guenther (2006) aponta que, na prática escolar, é comum que professores questionem a capacidade de alunos com altas habilidades ao observarem dificuldades em determinadas tarefas, expressando comentários como “se é dotado, por que não consegue fazer isso?”. Tais observações, ainda que bem-intencionadas, acabam internalizadas pelos estudantes, gerando dúvidas e insegurança quanto ao próprio potencial.

O professor precisa compreender que a condição neurodivergente do estudante com altas habilidades ou superdotação não quer dizer que ele seja bom em todas as áreas, há de se considerar os hiperfocos característicos de cada indivíduo. Assim, ele pode compreender muito sobre ciências da natureza e ter dificuldade em língua estrangeira, ser muito bom em matemática e apresentar menos habilidades em língua portuguesa.

Dito isto, percebemos a importância do planejamento, implementação e sustentação dos processos de inovação e melhoria escolar como forma de reestruturação de culturas, políticas e práticas escolares. Pois só assim conseguiremos eliminar ou minimizar as barreiras existentes e, portanto, responder com mais equidade à diversidade dos alunos.

Mudanças na estrutura escolar atual são necessárias, a fim de promover condições apropriadas para a realização criativa e produtiva dos alunos; engajá-los em experiências de aprendizagem que satisfaçam seus interesses e estimular sua imaginação (Alencar, 1995).

Para que uma escola seja considerada inclusiva ela precisa ter um Projeto Político Pedagógico voltado a atender à diversidade de todos os alunos, precisa também possuir



uma equipe escolar acolhedora, colaborativa e estimulante de forma a valorizar todas as capacidades; pois essa equipe terá o comprometimento em auxiliar a superar as barreiras do acesso, participação e aprendizagem de todos os alunos, especialmente aqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade.

É essencial também em uma escola inclusiva que tenha planos de melhoria tanto para a instituição escolar quanto para docentes e estudantes no sentido de obter avanço na perspectiva da inclusão, além de valorizar a diversidade nos alunos, tendo-a como uma riqueza para apoiar a aprendizagem de todas as pessoas, respeitando as necessidades socioeducativas. Para isso se faz necessário organizar e receber apoio dentro da sala de aula para responder às necessidades individuais de cada docente e dessa forma construir uma cultura global de uma sociedade inclusiva.

Podemos, portanto, afirmar que a educação inclusiva envolve atitude e compromisso em contribuir para uma educação de qualidade para todos os alunos, se constituindo como uma abordagem transformadora para a escola criando culturas inclusivas; políticas inclusivas e práticas inclusivas.

Não há um modelo ideal para atendimento às altas habilidades ou superdotação, porém alternativas diferenciadas às possibilidades e necessidades reais de cada região ou contexto socioeducacional. No Brasil as principais modalidades adotadas são: agrupamento, aceleração e enriquecimento.

Alencar (1986) enfatiza que o desenvolvimento de uma nação está diretamente ligado à qualidade e competência de seus profissionais, o que exige o cultivo da excelência e a oferta de condições favoráveis ao desenvolvimento do talento, especialmente o intelectual, desde a infância. A autora ressalta que oferecer uma boa educação para todos não significa adotar um modelo idêntico para cada estudante. Nesse sentido, alerta que um sistema educacional voltado apenas ao atendimento do aluno médio ou abaixo da média pode negligenciar o reconhecimento e a estimulação das capacidades dos mais competentes, resultando em desperdício de potencial.

Sabendo que cada sala de aula possui um caráter particular, onde podemos encontrar diversos tipos de alunos com diferentes necessidades e modos de aprendizagem, pode acontecer de algumas destas crianças passarem despercebidas de um olhar atento dos professores a todas as suas características e dessa forma não ser um ambiente que oferece estímulo ao educando. É importante destacar que muitos indivíduos superdotados podem não apresentar características típicas associadas à superdotação devido à influência de fatores externos, especialmente o ambiente em que estão inseridos. Conforme apontam Alencar e Fleith (2001), um ambiente pouco estimulador e desafiador pode limitar o desenvolvimento dessas características, dificultando a identificação do potencial do aluno. Além disso, o acesso restrito a experiências educacionais significativas pode ocultar as habilidades do aluno superdotado, uma vez que essas potencialidades tendem a se manifestar mais claramente quando o estudante está engajado em atividades que despertam seu interesse e motivação. Dessa forma, o contexto educacional desempenha papel fundamental no reconhecimento e no desenvolvimento das capacidades desses alunos.

Para atuar com estudantes que apresentam altas habilidades, o docente deverá ter uma sensibilização com o tema “superdotação”, ser flexível com seu currículo e recorrer à formação continuada para desenvolver estratégias de ensino específicas ao atendimento destes alunos. (Pérez, 2007).

Para explicar melhor sobre o uso de metodologias de ensino direcionadas aos estudantes com superdotação, o MEC (2002) propõe seis estratégias para os professores trabalharem em sala de aula, são elas: Encorajar a independência de estudo do discente.



O professor deverá estimular o estudante a realizar pesquisas, leituras e estudos extraclasse, para que ele vá sempre além dos conteúdos escolares e sobretudo, com autonomia; Incentivar o desenvolvimento cognitivo do estudante propondo atividades que o faça ser criativo, crítico e reflexivo, com intuito de potencializar as capacidades dos estudantes com AH/SD nas mais variadas áreas; Incentivar os diálogos e discussões entre os alunos da classe, com a finalidade de reflexão e solução de situações problemas. As discussões favorecem a análise crítica, a síntese de ideias, o pensamento lógico, a comunicação social, entre outras coisas; Estimular a capacidade de comunicação com outros estudantes, pois incentiva a aproximação do aluno com superdotação dos demais, visto que muitas vezes estes alunos podem se sentir isolados do restante da classe (MEC, 2002; Brasil, 2007); Estimular o respeito pelas demais pessoas. Pois favorece ao estudante com superdotação não se torne impaciente com os demais colegas e pessoas que aprendem em um ritmo diferente do seu; Incentivar o estudante em suas escolhas profissionais, as quais podem potencializar seu talento e capacidade.

Para além das políticas públicas, é preciso haver inclusão no chão da escola, pois, quando a verdadeira inclusão não ocorre, essas crianças e jovens permanecem invisíveis no contexto escolar, e lhes é negado o direito de serem assistidos, ter seu potencial estimulado e suas fragilidades trabalhadas.

Para estimular adequadamente alunos com altas habilidades ou superdotação, é fundamental promover experiências de aprendizagem enriquecedoras que ultrapassem o currículo escolar tradicional. Renzulli (2014) adverte que o modelo educacional baseado em normas rígidas e avaliações padronizadas privilegia abordagens dedutivas e o uso de materiais altamente prescritivos, resultando em desinteresse, monotonia e ausência de prazer genuíno na aprendizagem. Esse formato, comparado a uma “fábrica de informações”, tende a desenvolver apenas habilidades de nível básico, como memorização mecânica e repetição, sustentando práticas centradas no consumo contínuo de conteúdos, preparação para testes e execução de tarefas factuais e repetitivas.

Em consonância com a análise de Renzulli, Alencar e Fleith (2001) argumentam que um currículo rígido, centrado em práticas repetitivas e normas preestabelecidas, tende a prejudicar o atendimento das necessidades e especificidades de estudantes com altas habilidades ou superdotação, podendo comprometer seu potencial. Nessa perspectiva, propõem que o enriquecimento curricular pode ocorrer de diferentes formas: para alguns alunos, significa concluir em menor tempo o conteúdo previsto, abrindo espaço para novas unidades de estudo; para outros, envolve a realização de investigações mais aprofundadas sobre os tópicos abordados, utilizando diversas fontes de informação; e, em certos casos, consiste na elaboração de projetos originais em áreas específicas do conhecimento. Essas experiências podem ser implementadas tanto no ambiente de sala de aula quanto em atividades extracurriculares.

Podemos dessa forma citar como alguns tipos de enriquecimento, como por exemplo o modelo Triádico de Enriquecimento, o modelo de Enriquecimento Escolar (SEM) e a aceleração escolar. O Modelo de Triádico de Enriquecimento foi pensado e desenvolvido como um modelo de para ser usado com a Concepção de Superdotação dos Três Anéis para aumentar o desafio, o interesse e o envolvimento de alunos superdotados, pois, incentiva a produtividade criativa em jovens, expõe a vários tópicos, áreas de interesse e campos de estudo. Além de treiná-los para aplicar conteúdo avançado, habilidades de treinamento de processo e treinamento de metodologia com base em interesses selecionados pelos alunos.

O Modelo Triádico de Enriquecimento é constituído por três tipos de enriquecimento escolar: I, II e III. O enriquecimento do tipo I, implica em atividades para



toda escola com atividades exploratórias gerais, os submetidos a vivências nas mais diversas áreas do conhecimento. São atividades em vídeos, jogos, aulas, visitas técnicas, palestras, etc. As escolas que utilizam essa abordagem, frequentemente, uma equipe de enriquecimento de pais, professores e alunos organiza e planeja as experiências do tipo I, conseguindo recursos humanos e meios para oferecer esses tipos de exposição (Renzulli, 2014, p.545).

O enriquecimento do tipo II inclui materiais e métodos elaborados para promover o desenvolvimento de processos de pensamento e sentimento (Renzulli, 2014, p.546), promove a capacitação de execução de tarefas, onde o aluno seja capaz de realizar pesquisas investigativas, resolver problemas e estabelecer um pensamento crítico-criativo. Essas atividades do tipo II estabelecem domínio, habilidades e conhecimento de conteúdo. Renzulli (2014) descreve o enriquecimento do tipo III como um conjunto de atividades voltadas a uma área específica de interesse do aluno, nas quais ele assume o papel de pesquisador. Nesse processo, o estudante se dedica à busca e ao estudo de conteúdos avançados relacionados ao tema escolhido, desenvolvendo investigações aprofundadas e aprimorando habilidades por meio de treinamento em métodos próprios de pesquisa de alto nível.

Resumindo, a meta final do Enriquecimento Tipo III e das características-chave subjacentes a ele é substituir a dependência e a aprendizagem passiva pela independência e a aprendizagem engajada (Renzulli, 2004, p.101).

Previsto em nossa legislação, a aceleração é um dos meios que a escola pode utilizar com os alunos com altas habilidades ou superdotação do tipo acadêmica. O art. 59 da LDB estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos dessa modalidade, especificamente àqueles com altas habilidades ou superdotação: ... ii) aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar (LDB, 1996).

Entendemos que acelerar seria uma decisão tomada coletivamente tendo como critério determinante competências e a idade. Através de uma avaliação multidisciplinar, permitir acesso a um currículo e experiências acadêmicas mais adiantadas conforme o próprio ritmo. Sendo assim, permite ao aluno a entrada precoce na universidade, o que também possibilita a entrada mais cedo no mercado de trabalho.

Pensando de uma forma mais ampla, poderíamos pensar na aceleração como “a abordagem educacional que oferece à criança experiências de aprendizagem usualmente oferecidas a crianças mais velhas” (Heward & Orlansky, citado por Gibson & Efinger, 2001, p. 50).

Freeman e Guenter (2000) definem a aceleração como um conjunto de práticas que visam permitir ao estudante avançar mais rapidamente em sua trajetória escolar, seja por meio do salto de séries, seja pela flexibilização curricular que possibilita a conclusão de etapas em tempo reduzido. Os autores descrevem diferentes modalidades, como: ingresso antecipado na etapa seguinte da educação; promoção direta para séries mais avançadas; aceleração por disciplina; agrupamento vertical, que reúne alunos de idades e níveis distintos; participação em cursos extracurriculares especializados; estudos paralelos em diferentes níveis de ensino; compactação curricular; planos de estudo autogeridos; acompanhamento de um mentor na área de interesse; e realização de cursos à distância em formatos variados.

Revisões sobre estudos retrospectivos de indivíduos que entraram precocemente na universidade ou que tiveram o ingresso antecipado na escola concluíram que a aceleração educacional de indivíduos academicamente mais competentes não tem resultado prejuízo (Alencar; Fleith, 2001).



3. Metodologia

A pesquisa foi realizada em uma escola pública situada no bairro Vale do Sol, no município de Parnamirim, Rio Grande do Norte.

A amostra contou com três professores dos anos iniciais do ensino fundamental que se dispuseram a participar da pesquisa. A participação dos educadores seguiu os critérios de atuar nos anos iniciais e ter alunos com altas habilidades ou superdotação.

O procedimento metodológico adotado foi a pesquisa qualitativa, com o objetivo de verificar: se os professores dos anos iniciais já se apropriaram do conceito de altas habilidades ou superdotação ainda na universidade; se conseguem identificar características desses alunos; se existem meios de trabalhar as competências cognitivas deles sem prejudicar o andamento da turma; e quais metodologias são utilizadas para manter esses alunos motivados e favorecer seu avanço no processo de aprendizagem.

Com abordagem exploratória e descritiva, a pesquisa buscou descrever características do contexto escolar, fornecendo informações para investigações mais aprofundadas.

Para fundamentar a pesquisa qualitativa, foram utilizados autores relevantes da área de altas habilidades e superdotação, como Joseph Renzulli, Howard Gardner e Françoise Gagné.

Optou-se pela aplicação de entrevistas semiestruturadas, que foram gravadas e posteriormente transcritas para análise.

A análise dos dados foi realizada por meio da metodologia de análise de conteúdo, conforme Bardin (1977), que compreende as fases de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados e interpretação. A pré-análise tem como objetivo organizar o material, sendo uma atividade inicial mais aberta e menos estruturada, em contraste com a exploração sistemática dos documentos.

A linha de investigação da pesquisa é a inclusão no ensino público, buscando garantir que todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou contextos, tenham acesso a uma educação de qualidade e participação plena no ambiente escolar.

3. Resultados e Discussão

4.1. Formação e conhecimento dos professores sobre AH/SD

A pesquisa revelou que todos os professores entrevistados não receberam formação específica sobre altas habilidades ou superdotação (AH/SD) durante a graduação, nem participaram de cursos complementares relacionados. Essa ausência compromete significativamente a capacidade dos educadores em identificar, compreender e atender adequadamente esses alunos, fato também evidenciado em estudos nacionais e internacionais (Alencar, 2007; Marques, 2013; Reis; Renzulli, 2010).

Além disso, a carência dessa formação inicial dificulta o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e inovadoras, pois os professores carecem de embasamento teórico e prático para lidar com as demandas específicas dos alunos AH/SD. Essa lacuna na formação docente resulta na perpetuação de mitos e concepções equivocadas que, por sua vez, podem comprometer a identificação precoce e o atendimento adequado.

4.2 Concepções e percepções sobre altas habilidades/superdotação

No início da investigação, os professores associaram as altas habilidades a estereótipos comuns, como crianças “mini adultos”, autodidatas ou gênios universais, o que denota uma compreensão limitada do conceito. Após diálogo e reflexão, foi possível perceber uma aproximação dos educadores ao conceito contemporâneo, baseado na



definição de Renzulli (1986), que destaca a superdotação como a intersecção entre habilidades acima da média, criatividade e envolvimento profundo nas atividades de interesse.

Essa transformação conceitual é fundamental para que as práticas pedagógicas possam se basear em uma visão mais realista e respeitosa da neurodiversidade, permitindo que as singularidades dos alunos sejam reconhecidas e valorizadas, sem expectativas irreais ou generalizações inadequadas.

4.3 Características dos alunos com AH/SD identificadas pelos professores

Os professores relataram que os alunos com AH/SD apresentam características intelectuais como hiperfoco em determinados temas, rapidez na aprendizagem, vocabulário avançado e aprofundamento dos conhecimentos, além de aspectos socioafetivos como liderança, criatividade, motivação e dificuldades em se relacionar socialmente.

Essas características coincidem com o perfil descrito por Renzulli e Reis (1997), que enfatizam a complexidade do funcionamento desses alunos, cujas habilidades cognitivas estão acompanhadas por desafios emocionais e sociais. Estudos de Freitas e Rech (2015) reforçam que a compreensão dessas múltiplas dimensões é imprescindível para a elaboração de estratégias pedagógicas que respeitem e atendam às necessidades desses estudantes.

4.4 Experiência profissional e suporte pedagógico

A maioria dos docentes afirmou que teve contato formal com alunos diagnosticados com AH/SD somente recentemente, o que indica uma realidade preocupante: a identificação precoce e o diagnóstico neuropsicológico desses estudantes ainda são insuficientes na rede pública. A dependência do suporte da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para o acompanhamento desses alunos, embora importante, também demonstra limitações, pois sobrecarrega esses espaços e pode restringir a autonomia dos professores regulares para implementar adaptações em sala de aula.

Esse cenário está alinhado com outras pesquisas que apontam a necessidade de integrar o atendimento a alunos AH/SD nas práticas cotidianas da escola, com formação adequada e suporte institucional (Marques, 2013; Alencar, 2007).

4.5 Necessidades educacionais específicas e estratégias pedagógicas

Os professores destacaram que esses alunos demandam atenção especial, aprofundamento em conteúdos e atividades desafiadoras que promovam o desenvolvimento das suas potencialidades. Essas necessidades são evidenciadas em estudos como os de Chagas (2007), que recomendam a implementação de agrupamentos extraclasse para enriquecimento curricular, permitindo que alunos com AH/SD participem de atividades em grupos formados por interesses e habilidades comuns, independentemente da série.

A escola pesquisada, porém, não oferecia essa modalidade de enriquecimento, o que limita as oportunidades dos alunos de interagir com colegas em níveis mais avançados e, conseqüentemente, restringe seu potencial de crescimento acadêmico e social.



4.6 Papel da escola e o modelo de enriquecimento escolar

As percepções dos professores convergem com o Modelo de Enriquecimento Escolar (The Schoolwide Enrichment Model – SEM), idealizado por Renzulli (2000; 2014), que defende a ampliação do currículo tradicional para estimular talentos criativos em todos os alunos. Esse modelo preconiza que o desenvolvimento de competências excepcionais não deve ser restrito aos alunos com alto QI, mas sim acessível a todos que demonstrem potencial em diferentes áreas.

Implementar esse modelo requer um ambiente escolar que promova a investigação, o pensamento crítico e o estímulo contínuo, por meio de projetos interdisciplinares, atividades extracurriculares e flexibilização curricular, o que demanda formação adequada e apoio da gestão escolar.

4.7 Desafios e necessidades formativas dos professores

O estudo evidenciou que os professores ainda não se sentem seguros para mediar o atendimento a alunos com AH/SD e lidam com incertezas sobre como adequar suas práticas. Essa insegurança está ligada à falta de formação específica e ao suporte institucional insuficiente.

Freitas e Rech (2015) ressaltam que processos formativos continuados são essenciais para atualizar conhecimentos, desconstruir mitos e desenvolver competências pedagógicas que favoreçam a inclusão efetiva e o desenvolvimento pleno desses alunos. Assim, a oferta regular de capacitação, aliada a espaços de reflexão e troca entre professores, é fundamental para superar esses desafios.

4.8 Implicações para a política educacional

A pesquisa reforça a urgência de políticas públicas que promovam a identificação precoce, o diagnóstico correto e o atendimento especializado a alunos com AH/SD, em conformidade com a legislação vigente (LDB nº 9.394/96, Lei nº 13.146/2015 - Estatuto da Pessoa com Deficiência).

A falta de políticas estruturadas e recursos adequados compromete o atendimento inclusivo, a permanência e o sucesso escolar desses alunos, perpetuando desigualdades e subutilização de seu potencial. A implementação de diretrizes claras, a destinação de recursos financeiros e humanos, além do acompanhamento e avaliação constantes, são medidas necessárias para transformar essa realidade.

Baseando-se nos pressupostos epistemológicos da pesquisa qualitativa (Bardin, 1977) e utilizando a entrevista semiestruturada (Bogdan; Biklen, 1994) como principal instrumento de coleta e produção de dados, este estudo buscou compreender as percepções dos educadores sobre as altas habilidades/superdotação (AH/SD), as características desses alunos, a oferta de suporte educacional pela escola e os encaminhamentos realizados para atender suas necessidades específicas. O estudo foi realizado em uma escola pública de Parnamirim/RN.

A análise dos dados revelou que a maioria dos professores apresenta concepções alinhadas aos parâmetros teóricos de Renzulli (1986), destacando a alta capacidade cognitiva, a profundidade do conhecimento e o hiperfoco em temas específicos como traços centrais dos alunos com AH/SD. Quanto às características desses estudantes, os entrevistados apontaram hiperfoco em determinadas áreas, facilidade e rapidez no aprendizado, proatividade, ansiedade em responder questões relacionadas ao seu interesse, além de retraimento social e baixa interação com colegas. Essas observações corroboram com as descritas por Renzulli (2004) e Renzulli; Reis (1997), que incluem



rapidez de aprendizagem, boa memória, perseverança e elevado raciocínio verbal e/ou numérico.

No que diz respeito aos encaminhamentos escolares, constatou-se que a principal medida adotada é o suporte oferecido pela sala de recursos multifuncional, aliado ao Plano Educacional Individualizado (PEI), elaborado para permitir que o aluno avance nos componentes curriculares relacionados à sua área de interesse, oferecendo desafios para o enriquecimento do conhecimento. Contudo, essas ações ainda se encontram em fase inicial de implementação, com a equipe pedagógica em processo de familiarização com o conceito de currículo expandido proposto por Renzulli (2014), que visa integrar no currículo regular oportunidades ampliadas de atendimento, recursos e apoio docente, promovendo um aprendizado investigativo em toda a escola.

De forma geral, os professores envolvidos na pesquisa possuem conhecimento básico sobre o conceito de altas habilidades e reconhecem as principais características desses alunos. Eles também evidenciaram a fragilidade da formação inicial em licenciatura, que não contempla adequadamente a educação especial e suas especificidades, o que reforça a necessidade de uma formação continuada que prepare os educadores para uma atuação inclusiva e eficaz.

Por fim, retomo a reflexão de Renzulli (2004), que afirma: “A maré alta eleva todos os navios, ou seja, o estímulo a determinado grupo é capaz de estender-se aos demais, beneficiando todos os estudantes” (p. 121). Este pensamento reforça a importância de práticas pedagógicas e políticas educacionais que valorizem as potencialidades dos alunos com AH/SD, promovendo uma educação de qualidade para toda a comunidade escolar.

4. Conclusão

Este estudo evidenciou que, embora os professores da escola pública de Parnamirim/RN reconheçam as características essenciais dos alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD), há uma lacuna significativa na formação docente e na oferta de suporte pedagógico estruturado para esse público. As práticas atuais ainda são incipientes e dependem, em grande medida, do trabalho da sala de recursos multifuncional, sem a implementação plena do currículo expandido recomendado por autores como Renzulli.

Diante desse cenário, recomenda-se o investimento em programas de formação continuada específicos para capacitar os professores a identificar e atender adequadamente as demandas dos alunos com AH/SD. Além disso, é fundamental que as escolas adotem políticas claras e estruturadas de enriquecimento curricular, integrando o atendimento especializado às práticas regulares da sala de aula, favorecendo a inclusão e a aprendizagem significativa.

Sugere-se ainda a ampliação do suporte institucional, com a criação de redes colaborativas entre professores, especialistas e famílias, para potencializar o desenvolvimento das potencialidades desses alunos. Por fim, políticas públicas educacionais devem ser fortalecidas para garantir recursos e diretrizes que promovam uma educação inclusiva e de qualidade para todos os estudantes, especialmente aqueles com altas habilidades ou superdotação.

Essas ações contribuirão para uma educação mais equitativa, que reconheça e valorize a diversidade de talentos, promovendo o pleno desenvolvimento acadêmico, social e emocional dos alunos com AH/SD.



Referências

ALENCAR, Eunice S.; FLEITH, Denise S. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2001.

ANTIPOFF, H. Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais. In: Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff. **Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff: Educação do excepcional**. v. 3, pp. 271-288. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1962/1992.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto. Portugal: Edições 70, 1977.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 set. 2001. Seção 1E, p. 39-40.

BRASIL. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Legislação Informatizada - LEI Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961 - **Publicação Original**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 29 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar 2020**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2020/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 16 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 7611**, de 17 de novembro de 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 28 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional Lei nº 9.394/96**. MEC/Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 18 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.049 de 27 de janeiro de 2016**. Disponível em: <http://www.al.rn.leg.br/storage/legislacao/2016/01/29/be5a8e56ae78b3174b64f1275f8a27ed.p> df. Acesso em: 28 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2015/L13234.htm. Acesso em: 30 mar. 2024.



BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 17/2001**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf. Acesso em: 31 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto Escola Viva – Garantindo acesso e permanência de todos os alunos na escola – Alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2022. 96 p.: il. FREEMAN, J.;

GUENTHER, Z. C. **Educando os mais capazes: idéias e ações comprovadas**. São Paulo: EPU, 2000.

FREITAS, S. N.; RECH, A. J. D. **Atividades de enriquecimento escolar como estratégia para contribuir com a inclusão escolar dos alunos com altas habilidades/superdotação**. Arquivo Analíticos de Políticas Educativas, Dossiê Educação Especial: Diferenças, Currículo e Processos de Ensino e Aprendizagem II. Arizona State University, v. 23, n. 30, mar. 2015. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/1639/1563>. Acesso em: 03 jun. 2024.

GAGNÉ, F. **Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory**. In: COLANGEL, N.; DAVIS, G. A. (Eds.). *Handbook of gifted education*. 3. ed. Boston, MA: Allyn & Bacon, 2003. p. 60–74.

GALTON, Francis. **Hereditary genius**. London/New York: Macmillan & Co., 1892.

PÉREZ, S. G. P. B. **Sobre perguntas e conceitos**. In: FREITAS, S. N. (Org.). *Educação e altas habilidades/superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas*. Santa Maria: Ed. da UFMS, p. 37-59, 2006.

RENZULLI LEARNING - PORTUGUÊS. (n.d.). **Renzulli Learning - Português**. Disponível em: <https://renzullilearning.com/pt/>. Acesso em: 27 fev. 2024.

RENZULLI, J. S. **O que é esta coisa chamada superdotação e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos**. Educação, Porto Alegre, ano 27, v. 52, n. 1, p. 75-131, jan./abr. 2004. Acesso em: 12 mar. 2023.

RENZULLI, J. S. **Reexaminando o papel da educação para superdotados e o desenvolvimento de talentos para o século XXI: uma abordagem teórica em quatro partes**. In: VIRGOLIM, A. *Altas habilidade/superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais*. Curitiba: Juruá, 2018.

RENZULLI, J. S. **The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity**. In: STERNBERG, R. J.; DAVIS, J. E. (Eds.). *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University Press, p. 53-92, 1986.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. **The schoolwide enrichment model**. In: HELLER, K. A.; MÖNKS, F. J.; STERNBERG, R. J.; SUBOTNIK, R. F. (Eds.). *International handbook of giftedness and talent*. 2. ed. Oxford: Elsevier Science, p. 367-382, 2000.



RENZULLI, Joseph. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 539-562, set./dez. 2014. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 16 abr. 2024. Ampla não cobra taxas de submissão.