

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS AQUIDAUANA**

REVISTA DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES

GEPFIP

**ALTAS HABILIDADES OU
SUPERDOTAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR:
REFLEXÕES A PARTIR DE EVIDÊNCIAS
CIENTÍFICAS**



**v.2 n. 18 (2025)
Edição Especial**



Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP

© 2025 by Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP

Publicação Oficial do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Interdisciplinar de Professores (GEPFIP) – Curso de Pedagogia/UFMS/Campus de Aquidauana.

PRODUÇÃO EDITORIAL

Projeto gráfico, diagramação, editoração eletrônica, revisão de normalização, capa

Vera Lucia Gomes (UFMS/CPAQ, Brasil)

Organização

Dra. Vera Lucia Gomes (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Rita de Fátima da Silva (UFMS/CPAQ, Brasil)

Divulgação

Eletrônica

Apoio

Dra. Graziela Cristina Jara (SEMED/CG, Brasil)

Contato Principal

Dra. Vera Lucia Gomes

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul / Campus de Aquidauana

E-mail: vera.lucia@ufms.br

Endereço para correspondência

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/CPAQ

R. Oscar Trindade de Barros, 740, Bairro da Serraria, Aquidauana/MS – CEP: 79200-000

E-mail: gepfip@gmail.com Site: <http://www.seer.ufms.br/index.php/deaint>

Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP. Publicação Oficial do Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores (GEPFIP) Curso de Pedagogia. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Aquidauana. Aquidauana: UFMS/CPAQ. 2024. **Edição Especial**

v.2, n. 18, p. 1-268, ago. 2025.

Edição Especial – Altas Habilidades ou Superdotação e Inclusão Escolar: Reflexões a Partir de Evidências Científicas.

1. Educação – Periódicos. I. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

CDD 370.5

CDU 37 (05)



Esta obra está licenciada com uma

Licença Creative Commons Atribuição - Não Comercial 4.0 Internacional.

As opiniões emitidas nas matérias desta Revista são de inteira responsabilidade dos seus autores. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, porém, deve-se citar a fonte.



Revista Diálogos Interdisciplinares - Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Interdisciplinar de Professores (GEPFIP) – Curso de Pedagogia. UFMS/CPAQ.

Dra. Vera Lucia Gomes (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Ana Lúcia Gomes da Silva (Espaço Eco Pantaneiro/MS, Brasil)

Dra. Franchys Marizethe Nascimento Santana Ferreira (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Rita de Fátima da Silva (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Janete Rosa da Fonseca (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dirigentes da Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP (UFMS/CPAQ)

Camila Ítavo

Reitora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Ana Grazielle Lourenço Toledo

Diretora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus de Aquidauana

EQUIPE EDITORIAL

Conselho Científico

Dra. Ana Maria Ramos Sanchez Varella (UNIP/SP, Brasil)

Dra. Ivani Catarina Arantes Fazenda (PUC/SP, Brasil)

Dra. Maria Sueli Periotto (PUC/SP – LBV/SP, Brasil)

Dra. Mariana Aranha de Souza (UNITAU/SP, Brasil)

Dr. Pedro José Arrifano Tadeu (Instituto Politécnico da Guarda/Portugal)

Dra. Milagros Elena Rodríguez (Universidad de Oriente, Cumaná Estado Sucre/Venezuela)

Conselho Executivo

Dra. Ana Grazielle Lourenço Toledo (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Franchys Marizethe Nascimento Santana Ferreira (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Janete Rosa da Fonseca (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Rita de Fátima da Silva (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Vera Lucia Gomes (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Ana Lúcia Gomes da Silva (Espaço Eco Pantaneiro/MS, Brasil)

Dra. Helen Paola Vieira Bueno (UFMS/CPAQ, Brasil)

Conselho Editorial

Dra. Vera Lucia Gomes (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Franchys Marizethe Nascimento Santana Ferreira (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Janete Rosa da Fonseca (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Helen Paola Vieira Bueno (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Janaína Nogueira Maia Carvalho (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Rita de Fátima da Silva (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Janaína Nogueira Maia Carvalho (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dr. Bruno Roberto Nantes Araújo (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Graziela Cristina Jara (SEMED/CG, Brasil)

Dra. Priscilla Basmage Lemos Drulis (UEMS/MS, Brasil)



SUMÁRIO

PREFÁCIO.....6-7

Vera Lucia Gomes
Rita de Fátima da Silva

ARTIGOS

A ROBÓTICA DESPLUGADA COMO FERRAMENTA DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR PARA ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO.....8-26

Gracy Kelly da Costa Oliveira
Nelson Dias

A FORMAÇÃO DOCENTE E A ATENÇÃO A ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO EM MATO GROSSO DO SUL.....27-42

Priscilla Basmage Lemos Drulis
Antonio Sales

ACELERAÇÃO DE ESTUDOS PARA ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: ENTRE A LEGISLAÇÃO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....43-57

Karina Inês Paludo
Simone Kanayama Ise

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR DA AMAZÔNIA: MAPEAMENTO E INCLUSÃO DE ESTUDANTES EM UMA UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ.....58-78

Ivanilson Ribeiro Cardoso

EVIDÊNCIAS RELATIVAS A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: A INTERFACE ENTRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....79-106

Rita de Fátima da Silva
Ludmilla Eveline de Freitas Fernandes

INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....107-124

Vera Lucia Gomes
Liara Barbosa Vieira Nogueira
Ana Lucia Gomes



A FORMAÇÃO DOCENTE PARA IDENTIFICAÇÃO E ENRIQUECIMENTO CURRICULAR DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO.....125-145

Michelle Aparecida de Almeida Teles de Ataíde
Vera Lucia Messias Fialho Capellini
Cristianne Maria Butto Zarzar

O BRINCAR COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE ALTAS HABILIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ENCONTRO ENTRE TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO E PRÁTICA PEDAGÓGICA.....146-163

Niuana Kullmann
Aline Pegoraro Lenzi

SUPERDOTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS PARA IDENTIFICAÇÃO PRECOCE E UM OLHAR SENSÍVEL NA PRIMEIRA INFÂNCIA.....164-179

Nara Joyce Wellausen Vieira
Juliana Andreatta Faber
Denise dos Santos Rodrigues

REFLEXÕES SOBRE A PRECOCIDADE COMO UMA DAS GRADAÇÕES DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO.....180-197

Thiane Araújo
Rafaella Asfora

EDUCAÇÃO, SUPERDOTAÇÃO E RACISMO.....198-214

Patricia Neumann

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: O PAPEL TRANSFORMADOR DA FORMAÇÃO CONTINUADA.....215-228

Luciane de Jesus Velasquez

SUPLEMENTO

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: DESAFIANDO E INOVANDO ATENDIMENTOS EDUCACIONAIS.....1-40

Angelita Inácio Araújo
Claudia Ligia de Oliveira
Cynthia Garcia Oliveira
Fátima Mahmud Ziada Nimer
Graziela Cristina Jara
Rosemary Nantes Ferreira Martins
Vera Lucia Gomes Carbonari



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

PREFÁCIO

Vera Lucia Gomes¹
Rita de Fátima da Silva²

Neste número especial apresentamos o tema a inclusão escolar de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), a partir de evidências e experiências diversas que emergem de diferentes contextos educacionais brasileiros. Os artigos reunidos nesta edição refletem a urgência e a complexidade do debate sobre a identificação, o atendimento e o reconhecimento das singularidades destes estudantes, ainda frequentemente invisibilizados pelas políticas públicas e pelas práticas pedagógicas tradicionais.

Nos últimos anos, importantes avanços vêm sendo conquistados no campo da educação inclusiva, especialmente no que se refere à valorização da diversidade e ao direito ao desenvolvimento de todos os estudantes. Entretanto, o atendimento educacional aos estudantes com AH/SD continua sendo um dos maiores desafios para os sistemas de ensino, seja pela escassez de formação docente, pela limitada disseminação de práticas pedagógicas enriquecedoras ou pela persistente associação entre superdotação e genialidade, o que contribui para a reprodução de estigmas e exclusões.

Esta publicação pretende contribuir para a superação desses desafios, oferecendo um conjunto de estudos que se pautam em pesquisas acadêmicas, práticas formativas e experiências escolares, abordadas sob diferentes perspectivas teóricas e metodológicas. Os textos aqui apresentados não apenas denunciam lacunas e descompassos entre a legislação e a prática, mas também anunciam caminhos possíveis, criativos e comprometidos com a equidade educacional.

Os artigos abordam temas diversos, incluindo a robótica desplugada como estratégia de enriquecimento curricular, as possibilidades de aceleração dos estudos, a formação inicial e

¹ Graduada em pedagogia, Mestre e Doutora em Educação, especialista em educação especial e psicopedagogia clínica e institucional. Docente da Universidade Federal de MS/CPAQ.

² Graduada em pedagogia e educação física. Mestre e Doutora em Educação Física. Pós doutora em Educação. Docente da UFMS-Campus de Aquidauana. Especialista em Educação Especial. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Acessibilidade-GEPA e do Laboratório de Ações Docentes Inclusivas-LABAC.



continuada de professores, bem como os desafios enfrentados no ensino superior e na educação infantil. Além disso, destacam-se discussões interseccionais essenciais, como o racismo no contexto da superdotação. Refletindo também sobre a precocidade, as brincadeiras como instrumento de avaliação e mapeamentos institucionais de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) em diferentes regiões do Brasil. Complementando esta edição, inclui-se ainda um material elaborado em 2010 pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, que traz ilustrações produzidas por alunos superdotados atendidos pelo Núcleo de Atendimento a Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), enriquecendo o panorama com expressões artísticas desses estudantes.

Ao reunir autoras e autores de diversas instituições e regiões do país, esta revista reafirma o compromisso com a produção de conhecimento crítico e situado, que reconhece a pluralidade de contextos socioculturais e educacionais do Brasil, valoriza a escuta de vozes diversas e promove o diálogo entre teoria e prática na construção de políticas e ações para a inclusão escolar de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação.

Os artigos que integram esta edição foram avaliados pelo Conselho Editorial, seguindo critérios de relevância, originalidade e rigor acadêmico. O conteúdo de cada texto é de inteira responsabilidade de seus respectivos autores.

Desejamos que esta leitura inspire educadoras e educadores, gestores, pesquisadores, estudantes e demais interessados no tema a continuarem mobilizados em defesa do direito de todos ao desenvolvimento de seu potencial máximo, sem barreiras, sem estereótipos e com dignidade.



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPIFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

A ROBÓTICA DESPLUGADA COMO FERRAMENTA DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR PARA ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO

UNPLUGGED ROBOTICS AS AN ENRICHMENT TOOL FOR GIFTED AND TALENTED STUDENTS

Gracy Kelly da Costa Oliveira¹

Nelson Dias²

RESUMO

Este artigo desenvolve a discussão sobre a robótica desplugada como ferramenta metodológica voltada ao enriquecimento curricular de estudantes com características de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). Fundamentado na Teoria dos Três Anéis e nos modelos de enriquecimento de Joseph Renzulli, as atividades desenvolvidas ao longo de um semestre articularam propostas criativas, investigativas e lúdicas, baseadas em desafios de pensamento computacional, construção de protótipos e resolução de problemas. As atividades foram planejadas de acordo com os três tipos de enriquecimento (I, II e III), com objetivos alinhados à BNCC e voltadas ao desenvolvimento de habilidades como comunicação, raciocínio lógico, criatividade, liderança e protagonismo. O objetivo do estudo é descrever e analisar atividades de robótica desplugada já aplicadas no contexto de estudantes com AH/SD, evidenciando como essa abordagem favorece o desenvolvimento de competências cognitivas avançadas, como pensamento crítico, raciocínio lógico e criatividade, a partir da aprendizagem mediada, conforme a teoria histórico-cultural. As atividades foram implementadas com dez estudantes do ensino fundamental, anos finais, da rede pública do estado de Mato Grosso do Sul. Os resultados apontaram a eficácia da robótica desplugada como recurso pedagógico para estimular o potencial dos estudantes, promovendo também o desenvolvimento socioemocional e a aprendizagem significativa. Além disso, destaca-se a possibilidade de adaptação das atividades para o ensino de Ciências, evidenciando a versatilidade dessa abordagem para diferentes áreas do conhecimento e contextos educacionais. O estudo reafirma a importância do AEE como espaço de valorização dos talentos e de práticas inclusivas e inovadoras.

Palavras-chave: Robótica desplugada. Altas habilidades/superdotação. Enriquecimento curricular;

¹ Especialista, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e gracykco@gmail.com

² Doutor, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e nelson.dias@ufms.br

*Este texto contou com o apoio da ferramenta de Inteligência Artificial ChatGPT, da OpenAI, utilizada exclusivamente para sugestões de correção gramatical e ortográfica, respeitando a autoria e os critérios éticos da produção acadêmica.



AEE; metodologias ativas.

ABSTRACT

This article discusses unplugged robotics as a methodological tool aimed at curriculum enrichment for students with characteristics of Giftedness and High Abilities (GHA). Based on the Three-Ring Conception and Joseph Renzulli's enrichment models, the activities developed over the course of a semester combined creative, investigative, and playful proposals, involving challenges related to computational thinking, prototype construction, and problem-solving. The activities were planned according to the three types of enrichment (Type I, II, and III), aligned with the BNCC guidelines, and aimed at developing skills such as communication, logical reasoning, creativity, leadership, and student agency. The objective of the study is to describe and analyze unplugged robotics activities already applied in the context of students with GHA, highlighting how this approach fosters the development of advanced cognitive skills—such as critical thinking, logical reasoning, and creativity—through mediated learning, based on the historical-cultural theory. The activities were implemented with ten public school students from the final years of elementary education in the state of Mato Grosso do Sul, Brazil. The results pointed to the effectiveness of unplugged robotics as a pedagogical resource to stimulate students' potential, while also promoting socio-emotional development and meaningful learning. Furthermore, the study emphasizes the adaptability of the activities to Science education, showcasing the versatility of this approach for different knowledge areas and educational contexts. The study reinforces the importance of Specialized Educational Support (AEE) as a space for valuing talents and fostering inclusive and innovative practices.

Keywords: unplugged robotics. Giftedness. curriculum enrichment. specialized educational services. active methodologies.

1 INTRODUÇÃO

A educação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) representa um desafio pedagógico que demanda estratégias diferenciadas e personalizadas, capazes de potencializar as capacidades cognitivas desses estudantes por meio da mediação qualificada e da criação de contextos de aprendizagem que envolvam interação social e resolução de problemas. Esses estudantes, que apresentam habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade em áreas como raciocínio lógico, matemática, linguagem e criatividade, muitas vezes não têm seu potencial plenamente explorado nas escolas convencionais, pois o ensino tradicional não contempla atividades que desafiem sua zona de desenvolvimento proximal (ZDP) (Vigotiski, 1991). Assim, é fundamental implementar metodologias que estimulem o desenvolvimento por meio da colaboração, da linguagem e do engajamento ativo, respeitando as necessidades cognitivas e emocionais específicas de cada estudante.

A robótica educacional assume um papel fundamental na promoção de um aprendizado ativo e interdisciplinar, especialmente para estudantes com AH/SD. Ao proporcionar um ambiente em que o estudante pode experimentar, criar e testar hipóteses com o apoio de mediadores, sejam eles



professores ou colegas, a robótica contribui para o avanço do desenvolvimento cognitivo, ao permitir que os estudantes ampliem possibilidades de aprendizagem para aquilo que estas prestes a emergir com ajuda, avançando da ZDR para a zona de desenvolvimento real. Ela estimula tanto competências técnicas quanto habilidades socioemocionais, como a resiliência diante do erro e a colaboração em equipe (Matarić, 2004). Por meio da manipulação concreta de materiais e da resolução de problemas reais ou simulados em ambientes colaborativos, os estudantes com AH/SD são desafiados a aplicar seu pensamento lógico e criativo de forma contextualizada e interativa, favorecendo a construção de conhecimentos complexos (Grover;Pea, 2013). Além disso, a robótica educacional favorece a personalização da aprendizagem, ao permitir níveis variados de desafio e autonomia, ajustando-se às necessidades do estudante com base em suas interações com o meio e os pares.

A robótica desplugada, por sua vez, destaca-se pela acessibilidade e versatilidade pedagógica, tornando-se uma ferramenta valiosa para contextos educacionais com recursos tecnológicos limitados. Essa abordagem permite que conceitos complexos sejam explorados por meio de atividades práticas que envolvem o corpo, o raciocínio e o diálogo, fortalecendo os processos de mediação e construção conjunta do conhecimento (Montuori, 2023). Para estudantes com AH/SD, que frequentemente demonstram elevada capacidade de abstração, a robótica desplugada oferece um ambiente seguro e desafiador, no qual o erro é visto como parte essencial do processo de aprendizagem e os pares atuam como parceiros na construção do saber (Resnick, 2018). Ao estimular o pensamento crítico, a comunicação e a cooperação, essa metodologia contribui não apenas para o avanço individual, mas também para o desenvolvimento integral, respeitando o contexto social e histórico do estudante e promovendo uma educação inclusiva e de qualidade (Kafai; Burke, 2014).

Nesse contexto, o uso de tecnologias digitais e, mais especificamente, da robótica educacional destaca-se como estratégia para ampliar a aprendizagem por meio da interação e da mediação pedagógica intencional. A robótica desplugada, uma vertente que dispensa computadores e dispositivos eletrônicos, utiliza materiais simples, como blocos de construção, peças de Lego, papel e caneta, promovendo o desenvolvimento de habilidades como pensamento computacional, raciocínio lógico e resolução de problemas em situações socialmente organizadas de ensino.

Segundo Araújo (2024), o conceito de robótica desplugada fundamenta-se na ideia de que os estudantes aprendem melhor por meio da ação, da experimentação e da interação com o outro. A manipulação de materiais físicos, em contextos cooperativos, favorece a construção de sentidos compartilhados e a apropriação de novos conhecimentos, especialmente quando o estudante é instigado a ultrapassar o que já sabe, com o suporte de um mediador. Assim, estudantes com AH/SD podem ser desafiados a resolver problemas complexos e inovadores sem a necessidade de equipamentos tecnológicos sofisticados ou de alto custo. Essa abordagem promove a colaboração, o



pensamento crítico e a criação de soluções originais, competências fundamentais para o desenvolvimento desses estudantes, que apresentam elevado potencial de análise e abstração quando estimulados em sua ZDP.

Pesquisas recentes evidenciam a eficácia da robótica educacional no atendimento às necessidades dos estudantes com AH/SD. Por exemplo, Beleti Junior (2022) investigou o processo de aprendizagem desses estudantes, destacando que a Robótica na Educação vem surgindo como recurso tecnológico que proporciona ao estudante o aprender fazendo, enfatizando o papel da experiência concreta aliada à mediação pedagógica. Similarmente, Pirola (2010) analisou diferentes abordagens teóricas e metodológicas no ensino de Ciências e concluiu que além de conhecimentos básicos de mecânica, cinemática, automação, hidráulica, informática e inteligência artificial, são utilizados recursos pedagógicos que promovem um ambiente escolar agradável, destacando o papel do ambiente social e cultural como elemento fundamental para o processo de ensino e aprendizagem.

Diante do exposto, o objetivo deste artigo é a descrição e análise das atividades de robótica desplugada já aplicadas no contexto dos estudantes com AH/SD. O foco está em demonstrar, a partir da prática pedagógica, como a robótica desplugada pode favorecer o desenvolvimento de competências cognitivas avançadas, como raciocínio lógico, pensamento crítico e criatividade, por meio da promoção da aprendizagem mediada, conforme os pressupostos da teoria histórico-cultural. Além disso, busca-se evidenciar como essas atividades, ao integrar materiais simples e acessíveis, contribuem para a personalização do ensino e a construção colaborativa de conhecimentos, promovendo uma educação inclusiva e diferenciada alinhada às diretrizes da BNCC e às orientações do Ministério da Educação (MEC) para o atendimento especializado.

2 DESENVOLVIMENTO

A literatura sobre AH/SD tem avançado significativamente ao longo das últimas décadas, com pesquisadores buscando integrar práticas pedagógicas diferenciadas que favoreçam o desenvolvimento integral desses estudantes e atendam às suas necessidades específicas. Nesse contexto, o modelo de enriquecimento curricular proposto por Renzulli (2011) tem sido amplamente adotado, pois indica que o ensino para estudantes com AH/SD deve proporcionar experiências de aprendizado mais intensas e desafiadoras, estimulando a exploração intelectual, a especialização em áreas de interesse e a criatividade, por meio de 3 tipos de enriquecimento. O Enriquecimento Tipo I propõe ampliar as oportunidades de aprendizado com atividades diversificadas; o Enriquecimento Tipo II enfatiza o aprofundamento das habilidades em áreas específicas; e o Enriquecimento Tipo III foca na expressão criativa e no desenvolvimento de soluções inovadoras, todos alinhados ao princípio



de que o desenvolvimento ocorre pela mediação de atividades desafiadoras e socialmente significativas.

O Enriquecimento Tipo I consiste em atividades que expandem o conhecimento geral do estudante, oferecendo-lhes acesso a informações variadas e novas perspectivas. Isso favorece a ampliação do repertório intelectual e a motivação para explorar diversos temas, criando um ambiente propício para que, com o auxílio de um mediador, o estudante ative seu potencial por meio de interações e trocas culturais significativas. Já o Enriquecimento Tipo II é direcionado para o aprofundamento em áreas específicas de interesse e talento do estudante, permitindo o desenvolvimento de competências especializadas por meio de estudos e atividades detalhadas, orientadas pela interação entre o estudante e o outro professor, colega ou ambiente. Por fim, o Enriquecimento Tipo III propõe que o estudante se envolva em tarefas que demandam a criação original e a solução de problemas complexos, mobilizando a autonomia, a criatividade e a aplicação prática do conhecimento, características essenciais para a formação integral de estudantes com AH/SD. Essas três modalidades, quando aplicadas de forma mediada e contextualizada, favorecem o avanço das funções psicológicas superiores, sendo elas a memória, percepção, atenção, especialmente quando o estudante é desafiado em sua ZDP (Vygotsky, 1991).

A teoria histórico-cultural oferece uma base para compreender o processo educativo de estudantes com AH/SD, ao destacar que o desenvolvimento ocorre por meio da interação com o outro e da internalização dos instrumentos culturais. Nesse sentido, o papel do professor como mediador torna-se fundamental para criar situações de aprendizagem que extrapolem o nível de desenvolvimento real do estudante e ativem sua ZDP. Em vez de esperar que o estudante atinja sozinho o domínio de um conhecimento, o educador, atuando como parceiro mais experiente, propõe tarefas que, com apoio, o estudante consegue realizar. Assim, práticas pedagógicas que favoreçam a linguagem, a troca de ideias e a resolução colaborativa de problemas tornam-se especialmente potentes para esses estudantes, pois criam condições para que o desenvolvimento cognitivo avance por meio da mediação social.

A BNCC (Brasil, 2017) reforça a importância do pensamento computacional, da resolução de problemas e da colaboração para o desenvolvimento das competências do século XXI, enfatizando também a inclusão digital. Neste cenário, a robótica desplugada destaca-se como uma estratégia pedagógica inovadora que permite a exploração de conceitos de programação, lógica computacional e inovação tecnológica por meio de experiências práticas, interativas e colaborativas, elementos centrais na teoria vygotskiana. A BNCC, ao integrar competências como criatividade, pensamento crítico, comunicação e cooperação, reconhece o papel da robótica, inclusive na modalidade desplugada, como recurso capaz de promover o desenvolvimento de habilidades superiores por meio



de práticas sociais intencionais e atividades compartilhadas que ampliam a capacidade de abstração e resolução de problemas dos estudantes com AH/SD (BRASIL, 2017; WING, 2006).

Estudos recentes confirmam a relevância da robótica educacional no desenvolvimento dessas competências previstas na BNCC. Por exemplo, a pesquisa de Rocha (2023) enfatiza a importância de documentos orientadores que promovam a práxis da robótica educacional no currículo, ressaltando seu potencial para transformar a cultura pedagógica das escolas (Rocha et al., 2023). Na mesma linha, Santos (2013) analisou o impacto da robótica na aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais específicas, constatando que atividades de robótica. Tais práticas favorecem autonomia, iniciativa e a resolução de problemas complexos, sendo mediadas por interações significativas, em que os estudantes atuam como agentes ativos de seu processo de aprendizagem.

Ainda, Araújo (2024), em um estudo destaca que ao utilizar materiais alternativos e acessíveis, a robótica desplugada torna-se uma possibilidade viável para diferentes contextos escolares, inclusive em ambientes com vulnerabilidade socioeconômica, sem perder o potencial formativo e criativo que a caracteriza. Essa perspectiva corrobora a concepção de que o conhecimento não é transferido, mas construído socialmente, mediante a ação conjunta e intencional entre sujeito e cultura. A robótica desplugada, ao privilegiar a manipulação concreta e a resolução colaborativa de problemas, contribui para a democratização do acesso a experiências tecnológicas, eliminando barreiras socioeconômicas e promovendo a inclusão social e educacional (Resnick, 2007; Bers, 2007).

A pesquisa de Taborda (2023), reforça que estudantes com AH/SD se beneficiam significativamente de propostas que envolvem resolução de problemas e pensamento computacional. O estudo destaca que o desenvolvimento dessas competências mediante a robótica desplugada contribui para a construção da identidade do estudante como sujeito cultural ativo, consciente e participativo de sua aprendizagem. Com base nos princípios da mediação simbólica e do papel da linguagem no desenvolvimento, essas atividades promovem não apenas avanços cognitivos, mas também fortalecem aspectos afetivos e sociais, que são indispensáveis para a formação integral dos estudantes com AH/SD (Vygotsky, 1991; Damasio, 2012).

A teoria das inteligências múltiplas, proposta por Gardner (1995), representa um marco na superação de concepções unidimensionais sobre a inteligência humana. Gardner (1995) defende que a inteligência não é uma entidade única e fixa, mas um conjunto de competências distintas que se manifestam de diferentes formas nos indivíduos, como as inteligências lógico-matemática, linguística, musical, espacial, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal e naturalista. Essa abordagem amplia significativamente o olhar sobre o desenvolvimento humano e desafia os modelos educacionais tradicionais, que muitas vezes se concentram apenas em um espectro restrito de habilidades cognitivas.



No contexto do AEE, especialmente no trabalho com estudantes com características de AH/SD, a teoria de Gardner (1995) oferece uma base sólida para o planejamento de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem diferentes formas de expressão e aprendizagem. A robótica desplugada, nesse cenário, emerge como uma estratégia metodológica potente ao dialogar com múltiplas inteligências. Ao propor desafios que envolvem raciocínio lógico, criatividade, visualização espacial, trabalho corporal, cooperação entre pares e reflexão metacognitiva, as atividades de robótica desplugada possibilitam que os estudantes mobilizem um repertório amplo de habilidades cognitivas e socioemocionais, respeitando seus estilos de aprendizagem e promovendo uma vivência significativa do conhecimento.

Ao integrar elementos lúdicos, investigativos e interativos, a robótica desplugada favorece o engajamento ativo dos estudantes, ampliando sua motivação e permitindo que habilidades muitas vezes não reconhecidos nos formatos escolares tradicionais possam emergir e ser desenvolvidos. A mediação intencional por parte do professor, aliada à diversidade de possibilidades que a robótica desplugada oferece, contribui para o fortalecimento da autonomia, do pensamento criativo e da resolução de problemas, competências centrais não apenas para o desenvolvimento integral dos sujeitos, mas também para a formação de cidadãos críticos, colaborativos e inovadores, como preconizado nos marcos contemporâneos da educação.

Observa-se que a robótica desplugada insere-se em um campo promissor para a educação de estudantes com altas habilidades/superdotação. Ao oferecer desafios contextualizados que estimulam o pensamento crítico, a criatividade e o protagonismo dos estudantes em ambientes colaborativos, essa abordagem atende às orientações da BNCC, aos princípios da teoria histórico-cultural e aos pressupostos de autores contemporâneos que defendem práticas pedagógicas ativas, significativas e mediadas socialmente. Por isso, torna-se cada vez mais relevante incentivar a formação continuada de professores nessa área, ampliando o repertório de estratégias pedagógicas eficazes, inclusivas e alinhadas à promoção da equidade e da excelência no atendimento educacional especializado (Freire, 1996; Darling-Hammond, 2014).

2.1 Metodologia

De acordo com a teoria histórico-cultural de Vygotsky (1991), o desenvolvimento humano ocorre através da internalização de conhecimentos mediados socialmente. A aprendizagem significativa não acontece de forma isolada, mas é construída a partir de interações com o meio, com os pares e com adultos mais experientes, sendo potencializada na ZDP, espaço em que o estudante realiza, com ajuda, o que ainda não conseguiria fazer sozinho. A robótica desplugada, ao propor atividades desafiadoras e colaborativas, constitui-se como um ambiente propício para a aprendizagem



mediada e o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, como a linguagem, o planejamento e o controle consciente das ações.

A abordagem teórica nas análises se aproxima da perspectiva teórico cultural, onde os percursos metodológicos abordados neste ensaio para as atividades descritas foram implementadas em dez estudantes matriculados no ensino fundamental séries finais da educação básica do estado de Mato Grosso do Sul (MS), abrangendo nove atividades. O contexto estadual, marcado por uma diversidade cultural, reforça a importância de metodologias acessíveis e adaptáveis, como a robótica desplugada, para atender às necessidades específicas dos estudantes com AH/SD. A aplicação dessas atividades em ambientes reais de aprendizagem, com mediação sistemática, permitiu validar a eficácia das propostas pedagógicas e seu impacto positivo no engajamento, na motivação e no desempenho acadêmico desses estudantes.

O desenvolvimento dessas intervenções pedagógicas no âmbito do AEE no estado de MS demonstra a viabilidade de integrar a robótica desplugada como recurso didático no cotidiano escolar, mesmo em contextos com limitações tecnológicas. A experiência evidencia que, com planejamento adequado, mediação qualificada e organização de atividades desafiadoras, é possível promover um atendimento educacional especializado que respeite as particularidades dos estudantes com AH/SD, contribuindo para a construção de uma educação pública mais inclusiva, equitativa e de qualidade.

As atividades aqui propostas detalham uma abordagem voltada à compreensão das estratégias metodológicas empregadas, que serão posteriormente analisadas à luz da teoria histórico-cultural. Assim, a aplicação das atividades será exposta a seguir, organizada conforme os níveis de enriquecimento curricular propostos por Renzulli (1991), para, em seguida, serem apresentadas as análises interpretativas e os desdobramentos educacionais decorrentes dessas experiências no contexto do AEE.

2.2 Aplicação das Atividades

Durante a implementação das atividades de robótica desplugada, as atividades foram organizadas em três etapas, cada etapa contendo três atividades diferentes, correspondendo aos níveis de enriquecimento propostos por Renzulli (Tipo I, II e III), e fundamentadas na perspectiva histórico-cultural, que destaca a mediação simbólica e a interação social como elementos centrais do desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Na primeira etapa (Enriquecimento Tipo I), o objetivo foi despertar o interesse e ampliar o repertório dos estudantes em relação à lógica computacional e aos princípios básicos da robótica. Essa fase teve como foco a exploração lúdica, investigativa e interativa, estabelecendo as bases conceituais por meio de vivências significativas.



A atividade "Jogo do Robô Cego" foi a porta de entrada para o universo da linguagem algorítmica. Em duplas, um dos estudantes era vendado e assumia o papel de "robô", enquanto o outro era o "programador", responsável por guiá-lo verbalmente por um percurso previamente montado no chão, contendo obstáculos como cadeiras, caixas ou cones. Os comandos eram previamente estabelecidos (por exemplo: "andar três passos à frente", "virar 90 graus para a esquerda", "pular o obstáculo") e precisavam ser executados com precisão. O estudante que programava deveria organizar suas instruções de forma clara, sequenciada e lógica, para garantir que o "robô" completasse o trajeto com sucesso. Ao final, os papéis se invertiam, possibilitando a vivência de ambos os lados da atividade. Essa proposta promoveu o desenvolvimento da linguagem como instrumento de mediação, além de fortalecer o raciocínio lógico, a percepção espacial e a capacidade de antecipação de ações.

Conforme Gardner (1995), essa atividade explora diversas inteligências múltiplas, sobretudo a lógico-matemática, a espacial e a interpessoal, ao demandar que os estudantes organizem sequências, interpretem espaço e coordenem ações em colaboração, favorecendo uma aprendizagem significativa e plural.

Em continuidade, a atividade "Desenho Algorítmico" aprofundou os conceitos de programação desplugada por meio de mapas quadriculados. Cada estudante recebia uma grade com diferentes pontos de partida e chegada, além de obstáculos desenhados, como lagos, árvores ou muros. A tarefa era escrever uma sequência de comandos que permitisse ao personagem percorrer a grade até o destino final. Após a escrita, os comandos eram trocados com colegas, que tinham o desafio de executar a sequência para verificar se levava corretamente ao destino. Essa troca de papéis estimulava a revisão de estratégias, a reflexão metacognitiva e o aprimoramento da clareza nas instruções. A mediação ocorria tanto entre pares quanto pelo professor, que atuava como provocador de hipóteses e orientador dos processos de análise e síntese.

De acordo com Rocha et al. (2023), atividades como essa alinham-se à perspectiva da robótica como ferramenta transversal e significativa, promovendo aprendizagem ativa e a construção de competências cognitivas complexas em contextos desafiadores e lúdicos.

Na sequência, a atividade "História Sequencial com Blocos de Montar" uniu narrativa e programação em uma proposta integradora. Os estudantes criavam pequenas histórias divididas em etapas, e para cada parte da narrativa deveriam montar, com blocos físicos (como Lego, blocos de madeira ou peças magnéticas), uma estrutura correspondente. Por exemplo, se a história envolvia um robô que atravessava um rio, os estudantes criavam uma ponte; se o robô escalava uma montanha, uma rampa era construída. Além disso, eles deveriam representar com cartões ou códigos as ações realizadas pelo robô em cada etapa, como "andar", "subir", "girar", "pular". A atividade uniu expressão verbal, construção concreta e abstração simbólica, proporcionando aos estudantes um



ambiente rico em significados e desafios cognitivos, onde a mediação simbólica da linguagem e dos objetos físicos era constantemente acionada.

Segundo Santos (2013), propostas que associam linguagem simbólica e construção concreta, como nesta atividade, são fundamentais no contexto da educação especial, por permitirem que diferentes canais cognitivos sejam acionados, respeitando os estilos e ritmos de aprendizagem dos estudantes.

A segunda etapa (Enriquecimento Tipo II) teve como foco o desenvolvimento de habilidades mais complexas, como planejamento conjunto, resolução de problemas, tomada de decisões em grupo e pensamento computacional avançado. As propostas exigiram maior autonomia intelectual e envolvimento colaborativo.

A atividade "Percurso de Comandos com Cartões" ampliou a dificuldade dos desafios anteriores. Os estudantes recebiam uma malha quadriculada impressa em papel A3, com um cenário temático (como cidade, floresta, deserto, fundo do mar), obstáculos desenhados e um ponto de partida e chegada. Cada grupo recebia cartões com comandos visuais: “avançar 1 casa”, “virar à esquerda”, “pular obstáculo”, “repetir 3 vezes”. Eles deveriam planejar uma sequência de ações para guiar um avatar (feito de papel ou brinquedo) até o destino, sem bater nos obstáculos. A atividade promovia o uso de estruturas de repetição, decomposição de problemas e lógica condicional. O trabalho em grupo favorecia o diálogo, a argumentação e o refinamento de estratégias, com forte presença de mediação entre pares.

Beleti Junior et al. (2022) demonstram como a robótica educacional pode ser articulada à taxonomia dos objetivos educacionais, e esta atividade, ao envolver planejamento, repetição e tomada de decisões, representa um exercício de habilidades cognitivas de ordem superior, fundamentais para os estudantes.

Na proposta "Caça ao Tesouro Programada", os estudantes exploravam um ambiente construído em sala (com mesas, pistas de papel e objetos simbólicos) em busca de um “tesouro” escondido. Cada equipe recebia pistas codificadas, como enigmas que deveriam ser resolvidos por meio de raciocínio lógico e localização espacial. Ao resolverem cada pista, novos comandos eram liberados, levando-os ao próximo ponto do percurso. O diferencial desta atividade foi o uso de instruções condicionais ("se encontrar um obstáculo, mude de rota para a esquerda") e a exigência de tomada de decisões baseadas em inferências. A cooperação era fundamental para decodificar as pistas e construir rotas eficazes, e o papel do professor era o de mediador que lançava perguntas provocativas e encorajava a autoavaliação do grupo.

Freire (1996) ressalta que o educador deve agir como um mediador que instiga a curiosidade e fomenta a autonomia dos estudantes. Essa atividade reflete tal princípio ao incentivar que os



estudantes atuem como sujeitos do processo, tomando decisões, formulando hipóteses e testando estratégias.

Já a atividade "Desafios de Montagem Criativa" propunha situações-problema abertas, como: “construa um veículo que atravesse um terreno irregular sem desmontar”, ou “crie um protótipo de robô que transporte objetos leves de um lado ao outro da sala”. Os estudantes tinham acesso a uma caixa de materiais diversos (rolhas, elásticos, palitos, caixas, tampinhas, barbante, colas, entre outros), e deveriam, em grupos, discutir, desenhar e construir suas soluções. Não havia um modelo certo; a ênfase era no processo de criação, no planejamento conjunto e na experimentação. Ao final, os grupos apresentavam suas soluções, explicando o raciocínio por trás da escolha de materiais e das estratégias adotadas. Essa atividade favoreceu a expressão da criatividade, a autonomia intelectual, a resolução colaborativa de problemas e o fortalecimento da autoria, com forte articulação entre linguagem verbal, representação simbólica e ação concreta.

Taborda (2023) enfatiza que a robótica educacional favorece a expressão criativa e a autoria nos estudantes com altas habilidades, ao permitir que explorem suas ideias em projetos abertos e desafiadores, exatamente como proposto nesta atividade.

Na terceira etapa (Enriquecimento Tipo III), os estudantes foram desafiados a criar atividades autorais, a partir de seus próprios interesses, com alto grau de liberdade criativa e apoio constante da mediação pedagógica. A atuação docente, nessa fase, voltou-se à escuta, ao suporte individualizado e à valorização do protagonismo dos estudantes.

Uma das atividades mais significativas foi o "Robô Catador de Lixo", idealizado por um estudante interessado em questões ambientais. As atividades consistiram na construção de um robô funcional com materiais recicláveis (rolos de papelão, palitos de picolé, tampinhas e elásticos), projetado para recolher pequenos resíduos simulados (pedaços de papel, botões). O estudante construiu mecanismos de pinça e rodas utilizando princípios simples de física e alavancagem, e elaborou um trajeto simulado para que o robô executasse a tarefa. Além da parte técnica, houve produção textual explicando os objetivos do robô, os materiais utilizados e a relação com a sustentabilidade. A linguagem verbal, imagética e simbólica foi amplamente acionada, demonstrando a internalização dos conteúdos e o engajamento afetivo com a proposta.

Araújo, Palheta e Nascimento (2024) argumentam que a robótica desplugada no ensino infantil é uma alternativa acessível e inclusiva, promovendo protagonismo e engajamento ativo em temáticas significativas, como neste caso da sustentabilidade.

Outra atividade autoral foi o "Labirinto Inteligente", criado por um grupo que desejava desafiar os colegas com labirintos móveis. Utilizando folhas quadriculadas e peças de madeira, o grupo desenhou um circuito com obstáculos que podiam ser movidos de lugar. Eles elaboraram cartas



de comando e regras específicas: por exemplo, após cada rodada, um dos obstáculos era deslocado, obrigando os jogadores a reverem suas estratégias. O jogo exigia previsão, flexibilidade cognitiva e trabalho em equipe. Os estudantes atuaram como autores, programadores e testadores do próprio jogo, com momentos de revisão, reescrita de regras e avaliação das jogadas dos colegas.

Essa atividade encontra respaldo em Gardner (1995), pois ativa múltiplas inteligências, como a lógica-matemática, a espacial e a interpessoal, exigindo dos estudantes habilidades de planejamento, colaboração e adaptação criativa diante de desafios dinâmicos.

Por fim, a atividade "Jogo de Tabuleiro com Comandos" foi desenvolvida por outro grupo que decidiu transformar os comandos de programação em uma experiência lúdica. Criaram um tabuleiro colorido, peças representando robôs e cartas de ações como “avançar 2 casas”, “inverter direção”, “voltar para o início”, além de cartas de desafio lógico. As regras foram criadas coletivamente e testadas com os demais colegas. Essa proposta reforçou o protagonismo, a organização de ideias, a clareza de comunicação e o pensamento lógico, mostrando como a linguagem, em suas múltiplas formas, atua como instrumento de mediação e desenvolvimento, conforme defendido por Vygotsky (1991).

Segundo Taborda (2023), a criação de jogos autorais envolvendo programação estimula a capacidade dos estudantes de organizarem pensamentos complexos e articularem conhecimentos em experiências significativas, valorizando sua autonomia e criatividade.

2.3 Resultados e Análise das Produções dos Estudantes

A análise das atividades desenvolvidas ao longo do processo pedagógico com os estudantes identificados com AH/SD evidenciou resultados em múltiplas dimensões do desenvolvimento humano, com destaque para os aspectos cognitivos, sociais, emocionais e criativos. Fundamentada na teoria histórico-cultural, a proposta didática favoreceu o engajamento ativo dos estudantes em experiências que potencializaram suas ZDP, através da mediação intencional do professor e da colaboração entre pares.

Desde as etapas iniciais do planejamento, ancoradas no Enriquecimento Tipo I, foi possível constatar que os estudantes se apropriaram de conceitos fundamentais da lógica computacional e da robótica desplugada, como sequenciamento lógico, decomposição de problemas, uso de algoritmos simples e reconhecimento de padrões. Tais habilidades emergiram naturalmente a partir de propostas desafiadoras que dialogavam com os interesses individuais dos estudantes e respeitavam o seu nível de complexidade cognitiva.

Os primeiros registros evidenciam que, mesmo nas atividades iniciais, os estudantes já



demonstravam domínio progressivo de vocabulário técnico, como “instrução”, “loop”, “comando condicional” e “debug”, utilizando esses termos de forma contextualizada e funcional. A emergência desse léxico técnico é indicativo da internalização de signos socialmente compartilhados, conforme postulado por Vygotsky (1991), que compreende a linguagem como instrumento central para a formação das funções psicológicas superiores.

Na atividade intitulada Desenho Algorítmico, os estudantes foram convidados a elaborar e interpretar sequências de comandos representadas por desenhos simbólicos, com o objetivo de guiar um colega por um percurso invisível. A partir dessa proposta, observou-se o desenvolvimento de competências fundamentais como abstração, antecipação de consequências, planejamento visual-espacial, comunicação precisa e autorregulação emocional diante de falhas. Os erros passaram a ser compreendidos como oportunidades de aprendizagem, e os feedbacks entre pares foram incorporados de forma construtiva. Esse ambiente de trocas respeitosas e críticas consolidou-se como espaço fértil para o aprimoramento das habilidades metacognitivas e da empatia.

Na etapa de Enriquecimento Tipo II, marcada por desafios mais elaborados e contextualizados, os estudantes passaram a demonstrar crescente autonomia no planejamento e execução de suas ações. Na atividade Percurso de Comandos, por exemplo, foi possível observar a aplicação espontânea de estratégias de organização do pensamento, como o uso de setas, cores, mapas e listas para prever movimentos, criar alternativas e testar hipóteses. As crianças demonstraram habilidade para prototipar ideias mentalmente antes de executá-las fisicamente, revelando desenvolvimento do pensamento hipotético-dedutivo e da capacidade de previsão.

O apoio dos pares desempenhou papel central nesse processo: frequentemente, os estudantes se colocavam à disposição para explicar conceitos aos colegas, ajustar comandos coletivamente ou propor soluções alternativas diante de impasses. Essa mediação entre pares, valorizada por Vygotsky (1991), não apenas fortaleceu os vínculos sociais, mas também contribuiu para a internalização das ferramentas culturais de resolução de problemas, ampliando os repertórios de ação individuais.

A atividade Caça ao Tesouro Programado, que envolveu a criação e decodificação de comandos para encontrar objetos escondidos em um tabuleiro, mobilizou múltiplas competências em simultâneo. Os estudantes demonstraram flexibilidade cognitiva, pensamento estratégico, raciocínio lógico, organização sequencial e capacidade de antecipação de cenários possíveis. Além disso, destacaram-se pelo espírito de liderança colaborativa, assumindo papéis como mediadores, organizadores ou testadores, sempre respeitando as contribuições dos colegas. As discussões em grupo favoreceram o uso da linguagem como instrumento de negociação, refinamento de ideias e produção coletiva de significados, transformando o espaço de aprendizagem em uma verdadeira comunidade investigativa.



A terceira fase do processo, correspondente ao Enriquecimento Tipo III, foi significativa por permitir que os estudantes criassem atividades autorais, alinhando seus interesses pessoais a problemas reais do cotidiano. A atividade do Robô Catador de Lixo, por exemplo, nasceu de uma discussão coletiva sobre a importância do cuidado com o meio ambiente. Os estudantes buscaram soluções para a coleta seletiva de resíduos, idealizando um robô que pudesse realizar essa função em um cenário simulado. O processo envolveu pesquisa, esboços, testes, debates e reformulações, evidenciando criatividade, engajamento social, domínio técnico e capacidade de articulação entre múltiplas áreas do conhecimento.

Outras atividades, como o Labirinto Inteligente e o Jogo de Tabuleiro Programado, revelaram o uso consciente de regras, estruturas lógicas, narrativa, abstração e design de algoritmos. Os estudantes criaram jogos com fases de dificuldade progressiva, instruções claras e componentes visuais atraentes, evidenciando habilidades de planejamento, design instrucional, pensamento sistêmico e refinamento estético.

No decorrer de todo o processo, foram observadas melhorias consistentes em aspectos como:

- Capacidade de trabalhar em grupo, escutando, acolhendo e respeitando pontos de vista diversos;
- Criação de soluções próprias, com alto grau de originalidade, mesmo quando os recursos disponíveis eram simples ou escassos;
- Domínio da linguagem técnica, utilizada com propriedade em explicações orais e registros escritos;
- Planejamento de etapas e antecipação de dificuldades, com busca ativa por alternativas antes de solicitar ajuda;
- Assunção de responsabilidades e envolvimento com as tarefas propostas, mesmo diante de desafios complexos e inusitados;
- Flexibilidade para recomeçar, aprender com os erros e persistir até alcançar os objetivos;
- Capacidade de transpor o aprendizado para contextos novos, demonstrando transferibilidade de saberes.

Essas evidências apontam para o potencial da robótica desplugada, enquanto ferramenta didática de caráter interdisciplinar, lúdico e formativo, especialmente no contexto da educação de estudantes com AH/SD. O uso de desafios significativos, mediados socialmente e conectados ao mundo real, contribuiu para o desenvolvimento integral dos sujeitos, promovendo não apenas a ampliação de suas ZDPs, mas também a construção de sua identidade como protagonistas do conhecimento.

Conforme argumenta Vygotsky (1991), o desenvolvimento humano se dá por meio da



internalização de instrumentos culturais mediados pela linguagem e pela interação. Nesse sentido, as atividades propostas possibilitaram que os estudantes se apropriassem de signos sociais complexos, como códigos, algoritmos e estruturas narrativas, transformando-os em instrumentos pessoais de pensamento e expressão. A prática pedagógica, ao valorizar a autoria, a criticidade, a mediação e o contexto, fortaleceu os vínculos afetivos, o pertencimento ao grupo e a construção coletiva de sentidos.

Essa construção do conhecimento, em que o estudante é autor de sua trajetória, dialoga diretamente com a concepção de Freire (1996) sobre o protagonismo do educando. Ao invés de um sujeito passivo, o estudante é compreendido como agente histórico capaz de intervir e transformar sua realidade. As práticas aqui relatadas refletem a valorização da escuta ativa, da criatividade e da problematização do mundo como instrumentos fundamentais da educação libertadora freireana.

Ao explorar questões concretas do cotidiano, como na criação do Robô Catador de Lixo, os estudantes vivenciaram o que Freire chama de "práxis": ação-reflexão que transforma o sujeito e o mundo. Essa vivência dialógica intensificou o sentimento de pertencimento e de relevância de sua produção, evidenciando que o saber escolar ganha sentido quando vinculado à realidade vivida e ao engajamento ético-social.

Além disso, os resultados encontrados demonstram que a robótica desplugada pode ser, conforme aponta Araújo (2024), uma poderosa ferramenta de inclusão e equidade, sobretudo por permitir o acesso a experiências significativas mesmo em contextos com escassez de recursos. A simplicidade dos materiais não comprometeu a complexidade cognitiva das tarefas, revelando, como destaca Damasio (2012), que o raciocínio é inseparável da emoção e da experiência vivida.

As produções autorais desenvolvidas pelos estudantes também demonstraram a atuação de diversas inteligências, como propõe Gardner (1995), incluindo a lógico-matemática, espacial, interpessoal e intrapessoal. O trabalho com múltiplas linguagens e formas de expressão ampliou as possibilidades de êxito dos estudantes, valorizando estilos cognitivos distintos e abrindo caminhos para que cada um demonstrasse seu potencial.

Por fim, os dados apresentados corroboram o estudo de Taborda (2023), ao evidenciar que a robótica educacional, mesmo sem o uso de tecnologias digitais, favorece a construção do conhecimento por meio da experimentação, da autoria e da ludicidade. Ao atuar como investigadoras e criadoras de suas próprias soluções, as crianças com AH/SD reafirmaram sua identidade como sujeitos potentes, criativos e transformadores, como Freire acreditava ser possível em uma educação verdadeiramente humanizadora.



3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do enriquecimento curricular com foco na robótica desplugada, implementado no contexto do AEE, evidenciou-se como uma estratégia metodológica potente e eficaz tanto para a identificação quanto para o atendimento das necessidades educacionais específicas de estudantes com características de AH/SD. A estruturação das atividades com base nos três tipos de enriquecimento propostos por Renzulli (Tipo I – exposições amplas e exploratórias; Tipo II – desenvolvimento de habilidades cognitivas e afetivas; Tipo III – produção criativa e resolução de problemas autênticos) criou um ambiente pedagógico desafiador, instigante e intencionalmente planejado para estimular o potencial dos estudantes em múltiplas dimensões.

As propostas de robótica desplugada mostraram-se particularmente adequadas por sua natureza interdisciplinar, lúdica, acessível e adaptável. Como recurso pedagógico mediador, a robótica favoreceu não apenas o desenvolvimento do pensamento computacional, incluindo habilidades como abstração, decomposição de problemas, reconhecimento de padrões, algoritmização e depuração, mas também promoveu competências amplamente reconhecidas como essenciais para o século XXI, tais como criatividade, comunicação, colaboração, resiliência e pensamento crítico. Essas competências emergiram de forma orgânica nas atividades, especialmente por meio da resolução de desafios abertos, do trabalho em equipe e do protagonismo nas etapas de planejamento e execução.

Ao considerar os princípios da BNCC, observa-se que as atividades contribuíram diretamente para o fortalecimento de competências específicas nas áreas de Matemática, Ciências da Natureza e Tecnologias. A mobilização de saberes como a identificação de padrões, a elaboração de algoritmos, a formulação e testagem de hipóteses, o uso de dados para argumentação e a criação de soluções inovadoras evidencia uma aprendizagem significativa e contextualizada. Essa integração ao currículo do AEE amplia o escopo das intervenções pedagógicas, potencializa a aprendizagem interdisciplinar e fortalece a equidade educacional, ao reconhecer e valorizar diferentes perfis de talento e estilos cognitivos.

A teoria das inteligências múltiplas, proposta por Gardner (1995), reforça a importância de abordagens pedagógicas que reconheçam a diversidade de formas de aprender e expressar conhecimento. Nesse sentido, as atividades de robótica desplugada implementadas no AEE se alinha diretamente a esse referencial teórico ao proporcionar atividades que mobilizam distintas inteligências, como a lógico-matemática, a espacial, a corporal-cinestésica, a interpessoal e a intrapessoal. A natureza multifacetada das tarefas propostas, ao integrar desafios de construção, resolução de problemas, colaboração em grupo e reflexão pessoal, contribuiu para a valorização de diferentes talentos e estilos cognitivos dos estudantes com AH/SD. Essa consonância entre teoria e



prática fortalece a ideia de que o desenvolvimento do potencial humano exige ambientes educativos ricos, estimulantes e sensíveis à pluralidade das inteligências, contribuindo para uma educação verdadeiramente inclusiva, equitativa e transformadora.

Outro aspecto central observado ao longo da implementação das atividades foi o impacto positivo no desenvolvimento socioemocional dos estudantes. As situações de aprendizagem propostas, permeadas pelo desafio, pela ludicidade e pela autoria, proporcionaram oportunidades concretas de fortalecimento da autoestima, da autonomia, do senso de pertencimento e da confiança nas próprias ideias. O exercício do protagonismo estudantil se evidenciou não apenas na liderança de etapas das atividades, mas também na escuta ativa, no respeito ao outro, na cooperação e na gestão de conflitos de forma empática. Tais competências socioemocionais são fundamentais para a formação integral dos sujeitos e reforçam a função do AEE como espaço de desenvolvimento humano e de valorização da diversidade.

As produções finais dos estudantes, como jogos, robôs simulados, labirintos programáveis e mecanismos inspirados em problemas reais, revelaram alto grau de complexidade, criatividade e engajamento. Mais do que simples produtos materiais, essas criações expressaram processos mentais elaborados, tomada de decisão consciente, senso estético, preocupação ética e compromisso com a coletividade. Esses resultados reiteram a importância de ambientes enriquecidos e desafiadores como condição necessária para o florescimento de talentos e para o pleno desenvolvimento das potencialidades humanas, conforme defendido por Renzulli e Vygotsky.

Adicionalmente, destaca-se o potencial de transversalidade e aplicabilidade da metodologia utilizada. As atividades de robótica desplugada, quando integradas a temas das ciências naturais, mostraram-se férteis para a construção de conhecimentos sobre conceitos como forças e movimentos, propriedades dos materiais, sustentabilidade, circuitos simples e processos físicos e biológicos, contribuindo para uma aprendizagem ativa, experimental e interdisciplinar. Essa característica amplia o alcance pedagógico da abordagem e reforça sua utilidade como ferramenta mediadora em diferentes componentes curriculares.

Diante dos resultados alcançados, reafirma-se a urgência de se ampliar o investimento em práticas pedagógicas que reconheçam, valorizem e estimulem a pluralidade de talentos presentes nas escolas. No caso dos estudantes com AH/SD, metodologias como a robótica desplugada, ao mesmo tempo que favorecem a identificação precoce de potenciais, também oferecem meios concretos para o seu pleno desenvolvimento. O AEE, ao incorporar tais práticas, consolida-se como instância estratégica na construção de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, conforme preconizado nas diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), na Declaração de Salamanca (1994) e nos Objetivos de Desenvolvimento



Sustentável (ODS) da Agenda 2030 da ONU.

A experiência relatada neste oferece subsídios relevantes tanto para o aprimoramento da prática docente quanto para o avanço de pesquisas em educação especial e tecnologias educativas. Ao evidenciar que o reconhecimento e o estímulo aos talentos podem e devem ser promovidos em todos os espaços escolares, inclusive no AEE, reafirma-se o compromisso com uma escola que acolha, desafie e inspire cada estudante a alcançar o máximo de seu potencial humano, intelectual e ético.

4 REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Wellington Wagner Oliveira; PALHETA, Paola da Silva; NASCIMENTO, Juliane Nascimento do. Robótica educacional desplugada no ensino infantil: surge como uma alternativa inclusiva e acessível. **Revista EVOCATI** - Congresso Nacional de Educação, v. 1, n. especial, p. 1–15, 2024.

BELETI JUNIOR, Carlos Roberto; DA SILVA, Ana Paula Floresta; SANTIAGO JUNIOR, Robertino Mendes. Robótica educacional no processo de aprendizagem de estudantes com altas habilidades do ensino fundamental: uma experiência amparada pela taxonomia dos objetivos educacionais. **Educere et Educare**, v. 17, n. 34, p. 1–17, 2022.

BERS, M. U. **Blocks to robots: Learning with technology in the early childhood classroom**. New York: Teachers College Press, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

DAMASIO, A. **O erro de Descartes: Emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

DARLING-HAMMOND, Linda. A importância da formação docente. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 9-22, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. 2. ed. São Paulo: Artmed, 1995.

GROVER, S.; PEA, R. **Computational Thinking in K–12: A Review of the State of the Field**. Educational Researcher, v. 42, n. 1, p. 38-43, 2013.

KAFI, Y. B.; BURKE, Q. **Connected Code: Why Children Need to Learn Programming**. MIT Press, 2014.

MATARIĆ, Maja J. Robotics Education for All Ages. In: **AAAI Spring Symposium on Accessible, Hands-on AI and Robotics Education**, 2004, Palo Alto, CA. Proceedings [...]. Palo Alto: AAAI



Press, 2004.

MONTUORI, Chiara; POZZAN, Gabriele; PADOVA, Costanza; RONCONI, Lucia; VARDANEGA, Tullio; ARFÉ, Barbara. Combined Unplugged and Educational Robotics Training to Promote Computational Thinking and Cognitive Abilities in Preschoolers. **Education Sciences**, Basel, v. 13, n. 9, p. 858, 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Nova York: ONU, 2015.

PIROLA, N. A. (Org.) **Ensino de ciências e matemática, IV: temas de investigação** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

RENZULLI, Joseph S. The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In: STERNBERG, R. J.; DAVIDSON, J. E. (Eds.). **Conceptions of giftedness**. 2. ed. New York: Cambridge University Press, 2011. p. 246-279.

RESNICK, M. Lifelong Kindergarten: **Cultivating Creativity through Projects, Passion, Peers, and Play**. MIT Press, 2018.

RESNICK, M. **Sowing the seeds for a more creative society. Learning & Leading with Technology**, v. 34, n. 4, p. 18-22, 2007.

ROCHA, Erimar Pereira da; LOIOLA, Sandrina Vérica de; RODRIGUES, Marcelo Silva; LIMA, Max Fernandes; ALVES, Paola Passos; RONCAGLIONE, Luiz Carlos; LEÔNCIO DA SILVA, Rosimere Medeiros; SOUSA, André Cristovão; SILVA, Antônio Veimar da; GOMES, Maria Amábia Viana. A robótica na educação básica: perspectivas curriculares e qualidade de ensino. **Revista Foco**, Curitiba, v. 16, n. 9, e3058, p. 1–11, 2023.

SANTOS, Tatiana Nilson dos; POZZEBON, Eliane; FRIGO, Luciana Bolan. **Robótica aplicada à educação especial**. Araranguá: Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

TABORDA, Daiane Fontana. **A robótica educacional como construção do conhecimento de alunos com altas habilidades/superdotação**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Especial) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2023.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca, Espanha, 7 a 10 de junho de 1994.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro, RJ: Martins Fontes, 1991, p.53-61.

WING, J. M. **Computational thinking. Communications of the ACM**, v. 49, n. 3, p. 33-35, 2006.



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPIFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

A FORMAÇÃO DOCENTE E A ATENÇÃO A ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO EM MATO GROSSO DO SUL

TEACHER TRAINING AND ATTENTION TO STUDENTS WITH HIGH ABILITIES OR GIFTED IN MATO GROSSO DO SUL

Priscilla Basmage Lemos Drulis¹

Antonio Sales²

RESUMO

Este artigo destina-se à Edição Especial Altas Habilidades/Superdotação a partir de evidências, tem por objetivo analisar a formação do professor, bem como sua atenção aos estudantes com altas habilidades ou superdotação na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul. A pesquisa teve como base uma análise na perspectiva hermenêutica fenomenológica de discursos de professores. Isto posto, o estudo deu-se por meio de pesquisa qualitativa do tipo documental com análise de materiais provenientes das seguintes fontes: levantamento de literatura, informações legais que asseguram o tema e entrevista com a colaboração dos agentes desse processo, os docentes. Como resultado nota-se a necessidade de formação docente contínua e reflexiva sobre a temática das altas habilidades/superdotação, para que consigam compreender a especificidade do fator diferencial do superdotado, identificar os estudantes que apresentam as características de altas habilidades e atendê-los nas escolas de ensino comum. Considera-se importante ressaltar que, quando se coloca sobre a necessidade da formação inicial e continuada, devemos incluir os responsáveis sobre esse processo e destacar que o professor sente a necessidade de uma formação adequada e de qualidade.

Palavras-chave: Formação de professor. Educação Especial. Formação continuada.

ABSTRACT

This article is intended for the High Skills/Giftedness Special Edition based on evidence, and

¹ Pedagoga, Especialista em Educação Especial, Psicopedagoga, Mestre em Educação, e Doutoranda em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco UCDB. E-mail: pribasmage@gmail.com

² Doutor em Educação. Docente no Mestrado em Ensino de Ciência e Matemática da Uniderp/Anhanguera. Email: profesales@hotmail.com



aims to analyze teacher training, as well as their attention to students with high skills or giftedness in the state education network of Mato Grosso do Sul. The research was based on an analysis from the phenomenological hermeneutic perspective of teachers' speeches. That said, the study was carried out through qualitative documentary research with analysis of materials from the following sources: literature survey, legal information that ensures the topic and interviews with the collaboration of the agents of this process, the teachers. As a result, there is a need for continuous and reflective teacher training on the topic of high abilities/giftedness, so that they can understand the specificity of the differential factor of giftedness, identify students who present the characteristics of high abilities and serve them in common education schools. It is considered important to emphasize that, when discussing the need for initial and continuing training, we must include those co-responsible for this process and highlight that the teacher feels the need for adequate and quality training.

Keywords: Teacher training. Special Education. Continuing training.

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa refere-se à Educação Especial que é a “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 2013, s.p.). Registrada na perspectiva da política de educação inclusiva, a referida modalidade determina a valorização da diferença, como elemento fundamental para o enriquecimento do processo de educação, levando em conta os estudantes de acordo com suas peculiaridades e potencialidades, auxiliando-os a superar as possíveis barreiras para o seu aprendizado.

Assim a política de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, garante aos estudantes incluídos, público-alvo dessa modalidade, serviços de apoio à aprendizagem por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Inclui ainda suporte teórico-metodológico aos profissionais de apoio escolar e intérpretes, acessibilidade arquitetônica e pedagógica bem como a formação de professores da classe regular para que saibam atender a esse público específico.

Neste artigo nos deteremos no atendimento aos estudantes com altas habilidades ou superdotação (AH/SD) que, segundo as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na educação básica, regulamentado pelo do Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008, são “aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade” (Brasil, 2008, p.2).

Este artigo partiu da pesquisa de mestrado em Educação na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), intitulada “Condicionantes que incidem na compreensão de professores de escolas do ensino comum de Campo Grande sobre altas habilidades/superdotação,



com o intuito de analisar quais as condicionantes que incidem na compreensão de professores de escolas da rede pública estadual de Campo Grande, para inclusão dos estudantes com altas habilidades/superdotação” (Drulis, 2021). Para tanto, será utilizado uma parte da análise da dissertação para compor este artigo.

O estudo se deu primeiramente por meio de pesquisa qualitativa documental com análise de materiais provenientes das seguintes fontes: levantamento de literatura, informações legais que asseguram o tema e narrativas obtidas em entrevistas com os agentes desse processo, os docentes, a partir de uma análise fenomenológica.

Dessa forma, o presente artigo analisou a formação do professor, bem como sua atenção aos estudantes com altas habilidades ou superdotação na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul, a partir do discurso deles.

2 METODOLOGIA

Este artigo apresenta-se como uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório elaborado por uma abordagem descritivo-explicativa, que teve como objetivo analisar a formação do professor, bem como sua atenção aos estudantes com altas habilidades ou superdotação na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul, a partir do discurso deles. Para Lüdke e André (1986, p. 32), referente à investigação qualitativa, afirmam que, quando se leva em conta “as circunstâncias particulares em que um determinado objeto se insere são essenciais para que se possa entendê-lo” a pesquisa qualitativa se justifica. Ainda, argumentam as autoras:

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento [...] 2. Os dados coletados são predominantemente descritivos. [...] 3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. [...] 4. O 'significado' que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador [...] 5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima (Lüdke; André, 1986, p. 11).

O processo é indutivo porque não se tem a hipótese, portanto, o resultado vai sendo construído no processo e as conclusões são parciais. Na mesma vertente, asseveram Bogdan e Biklen:

Os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os Participantes de investigação, com o objetivo de perceber como os Participantes estruturam o mundo social em que vivem. Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos Participantes, dado estes reais a serem abordados por aqueles de uma forma neutra (Bogdan; Biklen, 1999, p. 51).



Quanto aos procedimentos metodológicos, destaca-se para a coleta de dados as seguintes etapas e especificidades: 1) A pesquisa bibliográfica que, para Boni e Quaresma (2005, p. 71), consta de “um apanhado sobre os principais trabalhos científicos já realizados sobre o tema escolhido e que são revestidos de importância por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes”; 2) A pesquisa documental que, de acordo com Fonseca (2002, p. 32), “[...] recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico prévio, [...]” e que farão parte do referencial; 3) A entrevista semiestruturada recorrente como técnica de coleta de dados, com um roteiro com perguntas abertas, por ser essa “indicada para estudar um fenômeno com uma população específica [...]” (Manzini, 2012, p. 156). As questões constam em parágrafos posteriores.

Para as entrevistas realizadas participaram seis profissionais que atuam em instituições educacionais de ensino público, quais sejam: um profissional da Secretaria de Estado de Educação responsável pelo atendimento as AH/SD; um professor da educação infantil do Centro de Educação Infantil José Eduardo Martin Jallad (CEI ZEDU), que pertence ao Estado de Mato Grosso do Sul; dois professores de 5º ano Ensino Fundamental I; dois professores do 3º ano do Ensino Médio.

Quanto às escolas foram adotados dois critérios: o Centro de Educação Infantil José Eduardo Martin Jallad (CEI ZEDU), por ser a única que oferece essa modalidade de ensino (Educação Infantil) vinculada ao Estado. E para as demais escolas optou-se por aquelas que apresentarem um maior número de alunos com altas habilidades ou superdotação, matriculados e registrados no Censo Escolar, sendo uma da região central e outra localizada numa área mais periférica do município de Campo Grande.

Considera-se oportuno ressaltar que para a coleta de dados envolvendo pessoas, foram levadas em conta as normativas do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, sendo, assim, utilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A fase de coleta de dados com entrevistados aconteceu após a submissão do projeto de pesquisa e, no mês de novembro, do ano de 2020. Tal aprovação foi certificada pelo parecer consubstanciado CAAE: 32381020.2.0000.8030. Ressalta-se que os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido autorizando o uso dos dados para fins educacionais e científicos. A assinatura do termo se deu via e-mail por ser em período pandêmico.

As entrevistas foram desenvolvidas entre os meses de novembro e dezembro de 2020 e teve como Participantes 05 docentes, sendo o Participante 1 (P1) professora de Educação Infantil; os Participantes 2 e 4 (P2 e P4) professores do quinto ano da Escola Estadual Elvira Mathias de Oliveira; os Participantes 3 e 5 (P3 e P5) são professores do Ensino Médio, lotados na Escola



Estadual Manoel Bonifácio Nunes da Cunha e o Participante 6 (P6) que é a coordenadora do atendimento educacional especializado (AEE) do Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades ou Superdotação (CEAM/AHS). Respectivamente, são professores de 03 componentes curriculares distintos, sendo: Pedagogia (P1, P2 e P6), Artes Visuais (P4 e P5), História (P3), contemplando, assim, diferentes áreas de conhecimento. O critério da escolha dos Participantes consistiu na sua disponibilidade para participar do estudo e preencher instrumentos de coleta de dados. A seguir, no quadro 1, as especificações dos participantes:

Quadro 1 – Especificações dos Participantes

Identificação	Participante
Professora da Educação Infantil	Participante 1 – P1
Professora de 5º ano Ensino Fundamental I	Participante 2 – P2
Professor de 3º ano Ensino Médio	Participante 3 – P3
Professora de 5º ano Ensino Fundamental I	Participante 4 – P4
Professor de 3º ano Ensino Médio	Participante 5 – P5
Profissional da Secretaria de Estado de Educação (SED-MS)	Participante 6 – P6

Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

Como questões norteadoras das entrevistas foram apresentadas duas perguntas: I - Na sua opinião, que tipo de habilidade/ou competência caracterizaria um aluno com Altas Habilidades/Superdotação? II - Você já teve alguma formação, algum curso ou assistiu alguma palestra sobre Altas Habilidades/Superdotação? O quanto disso que aprendeu é aplicável à sua prática?

A primeira pergunta mencionada é aberta e abrangente, o que possibilita uma resposta ampla, promovendo a discussão sobre o conhecimento e experiências do Participante. De tal modo, o entrevistado tem a oportunidade de expressar como o assunto foi compreendido por ele, utilizando-se do sentido que mais lhe convém, ato que já conduz a indicativos importantes que, provavelmente, serão levados em consideração no decorrer da escolha de excertos das narrativas, que respondem de forma mais direta a questão formulada.

O segundo questionamento apresentado aos entrevistados também tem a função de proporcionar pontos de vistas, revelações, conhecimentos e vivências, bem como propiciar abertura para reflexão sobre a formação docente.



Com base nesses questionamentos procurou-se identificar a percepções dos participantes, sobre o objeto de estudo, relatadas por meio da narrativa. Buscou-se, compreender, as essências presentes nas informações sobre as experiências apresentadas dos Participantes. Assim, o início para a investigação fenomenológica do presente estudo ocorreu buscando desvendar do olhar dos Participantes da pesquisa, extraíndo das descrições as suas interpretações. Bicudo (1994, p. 21) complementa “[...] vejo que a trajetória fenomenológica consiste de três momentos, que não devem ser vistos como sequências: *epoché*, a redução e a compreensão (interpretação) fenomenológica”.

A essência do fenômeno é mostrada pela realização de uma pesquisa rigorosa que busca as raízes, os fundamentos primeiros do que é visto (compreendido) e o cuidado com cada passo dado na direção da verdade ("mostração" da essência). O rigor do pesquisa dor fenomenólogo se impõe a cada momento em que interroga o fenômeno e ao seu próprio pensar esclarecedor. Para tanto são básicos dois momentos: *epoché*, quando põe o fenômeno em suspensão, destacando-o dos demais co-presentes ao campo perceptual do pesquisador, e *redução*, quando descreve o visto, seleciona as partes da descrição consideradas essenciais ao fenômeno. Isso é feito como auxílio da técnica "variação imaginativa". Através de comparação no contexto onde o fenômeno está situado, e de eliminações do que julga ser supérfluo, o pesquisador está capacitado a reduzir a descrição daquelas partes segundo o que vê como essencial, característico, básico (Bicudo, 1994, p. 20 - 21).

De acordo com o método adotado para esta pesquisa (Fenomenologia), a investigação do objeto teve como fundamento a exposição detalhada do fenômeno, por meio da entrevista via Google Meet, que ocorreu de forma remota, tendo em vista ser no período pandêmico da Covid-19³. No entanto, a pesquisa teve como particularidade a compreensão do pesquisador sobre as falas dos participantes, procurando o distanciamento do olhar histórico e cultural, como opiniões e julgamentos, no decorrer do processo de procura. Refere-se ao exercício inicial da redução (Husserl, 1983).

Utilizou-se a análise ideográfica como parte da pesquisa. A análise ideográfica refere-se à etapa inicial de seleção e organização de ideias baseadas nas falas expressas pelos entrevistados. Alude-se a uma interpretação das concepções transmitidas pelos Participantes, concepções estas que vêm associadas às suas crenças, hábitos, preconceitos e outros aspectos culturais conquistados ao longo da vida. Corrêa (2009) ressalta que “Para Husserl, esse é o primeiro momento da redução fenomenológica e consiste em buscar o significado ideal e não empírico dos elementos empíricos. É a redução eidética que procura essências ou significados” (Corrêa, 2009, p.55).

³ Epidemia que, tendo iniciado na China, assolou o mundo do final de 2019 até 2021. Teve como agente causal o vírus SARS-Cov-2 e em 2022 ainda se sentia a sua presença.



3 ANÁLISE: DISCUSSÃO E RESULTADOS

Ao analisar as falas dos participantes, foi possível observar a questão da formação oferecida para eles quanto à temática das AH/SD. No quadro 2 a seguir, encontram-se os excertos retirados das respostas dos participantes, em que foi possível fazer a análise.

Quadro 2 – Análise das invariantes

Sujeitos	Síntese	Unidades de Significados
1, 3, 5, 6	<p>P1- Não teve Formação específica sobre o tema, somente palestras da SED.</p> <p>P3 - Na universidade não teve disciplina de Educação Especial.</p> <p>P5 - Não teve Formação sobre AH/SD e sente falta de Formação e informação sobre o tema.</p> <p>P6 - Não teve contato antes com AH/SD em sua Formação.</p>	US - Não considera uma palestra como Formação.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

Os discursos revelam que estão carentes de formação e as orientações recebidas não foram suficientes

Os apontamentos dos discursos acima permitem listar algumas direções interpretativas no que tange à formação docente: 1 - a formação inicial não condiz às exigências práticas diárias da escola para atendimento aos AH/SD; 2 - a capacitação propiciada pelo órgão responsável pelas AH/SD do Estado se demonstra pouco eficaz, ao ofertar preparo satisfatório aos participantes, pois estes não consideram as palestras como capacitação; 3 – uma das dificuldades dos Participantes é que eles não imaginam que um órgão de AH/SD seja independente da secretaria do Estado de MS, só é possível via Secretaria, sendo assim remetem suas falas sempre à SED.

Em meio a esta realidade onde muitos professores não se percebem preparados para lidar com as dificuldades e necessidades especiais de seu alunado, alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) vivenciam muitas vezes a esperança de poder encontrar pelo menos um bom professor, alguém criativo, capaz de ajudá-los a desenvolver seu potencial criador, e não só proporcionar um ensino que estimule sua capacidade intelectual, mas principalmente, um professor capaz de dar mais brilho ao sentimento, de dar vazão à fantasia e à imaginação e de proporcionar um Ensino mais colorido que toque as emoções e o aspecto socioafetivo no mais íntimo do ser de seus alunos (Piske, 2016, p. 249).



Antes de compreender a fala do participante, dizendo que não considera palestra como formação, é importante compreender o que é necessário para compor uma formação continuada. Logo:

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (Brasil, 2015, p. 14).

De acordo com o documento, a oferta da formação continuada dar-se-á por meio de diversas atividades formativas como: desenvolvimento de projetos, inovações pedagógicas, cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado.

O termo formação continuada pode adotar diversos desígnios porque:

Ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional (Gatti, 2008, p. 57).

Ou seja, o que oferte momentos de conhecimento, reflexões, debates e trocas que promovam o aperfeiçoamento da profissão

Segundo Nery e Maldaner (2009), a formação contínua ocorre comumente com cursinhos de curta duração, simpósios, reuniões, bem como por ações que têm como princípio a prática de autoformação e formação corroborativa entre docentes. Contudo Schnetzler (2002, p.23) faz uma crítica que essa formação atualmente “mantém o professor atrelado ao papel de ‘simples executor e aplicador de receitas’ que, na realidade, não dão conta de resolver os complexos problemas da prática pedagógica”.

De acordo com Antunes (2001), não tem como promover o estímulo e desenvolvimento de competências no estudante, sem uma transformação significativa na atuação do professor. Compete, ao docente formar-se e instruir-se por meio de estudo, pesquisa, leitura, cursos, pois “a mais inefável e imprescindível competência é a do próprio professor em administrar sua formação continuada, com enriquecimento diário (Antunes, 2001, p. 78). Na mesma vertente, Freire (2008) afirma que ninguém forma ninguém, cada indivíduo é responsável por si nesse decurso.

O aprender contínuo é essencial em nossa profissão. Ele deve se concentrar em dois pilares: a própria pessoa do professor, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente. Sem perder de vista que estamos passando de uma lógica que separava os diferentes tempos de formação, privilegiando claramente a inicial, para outra que percebe esse desenvolvimento como um processo. Aliás, é assim que deve ser mesmo. A formação é um ciclo que abrange a experiência do docente como aluno (educação de base), como aluno-mestre (graduação), como estagiário (práticas de supervisão), como iniciante



(nos primeiros anos da profissão) e como titular (formação continuada). Esses momentos só serão formadores se forem objeto de um esforço de reflexão permanente (Nóvoa, 2001, s/p).

Nessa perspectiva, após entender um pouco mais sobre a formação continuada, voltando para a fala do participante, é possível perceber que não é só de palestra que vive a formação, porém não se deve desconsiderá-la como parte do processo formativo. Assim, observa-se que se faz necessário ouvir o professor antes de formá-lo, para que esta seja de valia, isto é, possa auxiliar na atuação profissional com os estudantes com AH/SD em sala de aula. Logo, o professor deve ter autonomia de assumir esse papel enquanto participante do processo.

Ens e Donato (2011, p.83) explicam que a “atividade de ensinar realiza-se a partir de conhecimentos específicos e necessários [...] os quais são adquiridos, construídos na formação inicial e na formação que acontece durante toda a vida profissional”.

Espera-se que na formação inicial, forme-os para ser professor, profissional e não somente para dar aulas, pois o que transparece na fala dos participantes é que em sua formação não se discutiu o que é ser profissional. Sendo assim, é perceptível que lhes falta autonomia uma vez que, para eles formação, é explicar passo a passo, dar receita. Essa é razão porque não consideram uma palestra ou uma capacitação isolada como suficientes para formá-los.

Com base na complexidade do ato educativo, considera-se que são necessários modelos de Formação, cujos conteúdos estejam orientados para as exigências do conhecimento disciplinar e interdisciplinar da Educação especial, tanto em sua dimensão teórica como Prática, promovendo e facilitando o uso de metodologias e estratégias didáticas que gerem modos de pensamento e ações próprios a profissionais críticos reflexivos, capazes de trabalhar coletivamente (Freitas; Romanowski; Costa, 2016, p. 240).

Segundo Nóvoa (1995, p.25), “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”. Ou seja, a formação se constitui através de reflexões críticas sobre as práticas e a identidade pessoal. Consequentemente, estar em formação requer um envolvimento do docente, por meio da vontade de formar-se.

No Brasil, a falta da capacitação dos professores para identificarem os alunos com inteligência superior revela-se uma das maiores dificuldades para o desenvolvimento de ações dirigidas aos superdotados. Os estabelecimentos de Ensino normalmente têm instrumentos e recursos para auxiliar os alunos com baixo rendimento acadêmico e a maior preocupação dos educadores é com aqueles que estão, constantemente, alterando a dinâmica do trabalho escolar. Entretanto, no caso dos superdotados, não se percebe cuidado especial, principalmente se o aluno causa problemas e cumpre as obrigações escolares (Sabatella, 2016, p. 115).

Para tanto não existe fórmula nem cartilha, para formar esse professor da Educação Básica, a fim de trabalhar com esses estudantes com AH/SD, mas o fato é que eles estão inseridos



na escola e cabe ao professor buscar informações, por meio de capacitações para identificá-los e atendê-los. Dito em outras palavras: o professor deve ser formado para a autoformação contínua.

Atualmente já se encontram algumas iniciativas, embora reduzidas e alguns cursos, principalmente de pós-graduação, estão incentivando o conhecimento das habilidades diferenciadas, dos talentos e dificuldades para a melhor especialização dos profissionais. Seria conveniente que a formação do professor incluísse conteúdos específicos da área da educação especial e da superdotação. Mesmo com esta lacuna em sua graduação, os professores do Ensino regular têm assumido a grande responsabilidade de atender às necessidades afetivas e cognitivas desses estudantes e seriam altamente beneficiados com o conhecimento de procedimentos básicos de identificação e alternativas adequadas de Ensino (Sabatella, 2016, p. 115).

Cabe observar, que o ato reflexivo não nega a relevância da formação acadêmica. Pelo contrário, ela consolida a formação na procura por uma dinâmica de integração dialógica entre escola e universidade, ou seja, considerar a fala do profissional incluso na estrutura educacional da educação brasileira para, assim, atuar por meio de práticas que busquem a mediação dessa relação.

A existência do ser humano, segundo a perspectiva fenomenológica, está em contínua edificação. É uma existência concebida com suporte na prática histórico-social, vivida pelos indivíduos em todos os seus aspectos e dimensões:

No exercício da liberdade, da escolha, o homem se constrói constantemente. Por isso, é um ser em construção. Para a fenomenologia husserliana o ser humano está em constante transformação, vivendo e aprendendo a cada dia, com o novo que se apresenta, em seu mundo vivido. Compreende o humano como ser aberto e inconcluso, que busca sempre completar-se, embora nunca alcance isso. Portanto, o homem é um conjunto de possibilidades que vai se realizando na sua relação dialética-polissêmica com o mundo vivido, no mundo onde habita, encontra seres e coisas que fazem parte desse mundo (Bueno, 2020, p. 500).

Nesta perspectiva é possível ter um olhar fenomenológico, possibilitando a compreensão do sujeito, do mundo, da educação e da formação docente, uma vez que a Fenomenologia proporciona a contraposição à dicotomia entre ser e ter, essência e aparência, sujeito e objeto e subjetividade e objetividade (Bueno, 2016). Nesta premissa, foi possível identificar a opinião de cada participante que conceituava os fatores considerados necessários para uma formação docente adequada para as AH/SD.

No próximo quadro 3, será exposto outros excertos das falas dos participantes, em que foi possível analisar nas respostas dos participantes referia-se ao preparo recebido da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul - SED ou outra instituição relacionada.

Quadro 3 – Análise das invariantes

Sujeitos	Síntese	Unidades de Significados
----------	---------	--------------------------



2, 3, 4, 6	<p>P2 - A Formação da especialização ajudou a identificar e atender o AH/SD.</p> <p>P3 - Há preparo da SED. Buscou Formação na pós em Educação Especial.</p> <p>P4 - Na faculdade teve uma disciplina de Educação Especial e estudou sobre AH/SD. Já consegue identificar. Ajudou para admitir a existência dos AH/SD; procurar identificar na Prática; dar atenção à esses estudantes.</p> <p>P6 - Recebeu Formação na pós-graduação em Educação Especial e na escola com técnicos das AH/SD.</p>	<p>US – O preparo recebido da SED ou outra instituição relacionada ajudou.</p>
------------	--	--

Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

A unidade de significado referente ao preparo recebido sobre as AH/SD confirma a importância da qualificação profissional para identificação e atendimento do estudante com AH/SD na Educação Básica.

Um dado relevante é que dos seis participantes da pesquisa, quatro responderam que tiveram alguma formação em AH/SD, sendo três deles (P2, P3 e P6) por meio de formação continuada, e apenas um participante (P4) recebeu formação sobre o assunto na universidade.

O Participante 2 afirma que a formação da especialização ajudou a identificar e atender o AH/SD. O Participante 3 relata ter recebido preparo da SED na escola e diz que também buscou formação na pós em Educação Especial. Na mesma vertente, o Participante 6 afirma ter recebido formação na pós-graduação em Educação Especial e que teve capacitação na escola com técnicos das AH/SD.

[...] Ainda falta a consolidação de cursos de pós-graduação stricto-sensu, mestrado e doutorado profissional e acadêmico, com vistas a formação de professores voltados para as práticas pedagógicas realizadas na escola e para a formação de docentes de ensino superior e de pesquisadores que atuem com objetos de pesquisa relacionados às altas habilidades/superdotação.

Não tenho dúvida da importância da formação de professores críticos e reflexivos, mas sinto que não basta. A escola demanda profissionais aptos, talentosos, comprometidos e que estejam ou sejam estimulados a criar, inovar sem medo ou preconceito em relação aos resultados. Assim, como faltam professores qualificados para o trabalho com alunos com altas habilidades/superdotação (Delou, 2014, p. 686).

A formação docente necessita oportunizar um ensino que promova a transformação do ambiente escolar, por meio de atividades que causem prazer e motivação, que envolvam os estudantes, possibilitando uma aprendizagem satisfatória e inovadora, utilizando de práticas educacionais criativas no contexto escolar (Piske, 2013).



O professor necessita ter um bom preparo, a fim de qualificar-se em relação às AH/SD, para escapar das ideias errôneas e preconceituosas sobre esse público-alvo. Ele deve estar inserido no desenvolvimento da identificação, como também na preparação de uma base curricular mais flexível para os estudantes com AH/SD (Guimarães, 2007).

Porém, “Não basta apenas identificar alunos com alto potencial, é preciso que a equipe docente promova em suas aulas um ambiente estimulador da criatividade. Este ambiente deve despertar a curiosidade e interesse dos alunos” (Piske, 2013, p. 18-19).

Parte desses participantes atua na rede estadual de ensino de MS há algum tempo e afirma ter recebido formação por parte do órgão da SED-MS responsável pelas AH/SD, desde o ano 2006, quando as escolas já recebiam capacitação do NAAH/S. Após o ano de 2017, a instituição transformou-se em CEAM/AHS, porém com a mesma forma de trabalho. Constata-se que:

As orientações do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (MEC/2006), apresentadas no documento orientador que visa a implantação do NAAH/S, os dados do Censo Escolar de 2005, indicam urgente necessidade de se formar professores qualificados para ajudarem na identificação de alunos com altas habilidades/superdotação. O objetivo é que haja, na escola regular, ações pedagógicas que atendam às necessidades educacionais destes alunos de forma a possibilitar o desenvolvimento de suas potencialidades. O NAAH/S foi pensado para ser um serviço de apoio ao sistema de ensino e uma estratégia de inclusão dos alunos com altas habilidades/superdotação que ainda são praticamente invisíveis o universo da educação básica brasileira (Maia; Amaral, 2012, p. 2).

Na realidade, a expectativa era que todos os professores, da rede estadual de ensino do MS, tivessem sido capacitados pela equipe técnica do órgão responsável pelas AH/SD, mas não foi o que se constatou nessa pesquisa.

O Participante 4 expõe que na faculdade teve uma disciplina de Educação Especial e estudou sobre AH/SD e, consequentemente, consegue identificá-lo. Essa formação ajudou-o a admitir a existência dos AH/SD, e indicou a necessidade de identificá-los na prática docente e preparou, pelo menos parcialmente, para dar atenção a esses estudantes.

Um dado que deve ser levado em consideração é que o Participante 4 tem a formação docente mais recente, em relação aos outros entrevistados, pois formou-se em Artes Visuais, no ano de 2019. Em 2020 foi, o primeiro ano de atuação na prática escolar. Isso nos induz a pensar que nos cursos de licenciatura estão incluindo as AH/SD, enquanto conteúdo da Educação Especial. Essa era a perspectiva desde 2008.

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (Brasil, 2008, p. 4).



Como se pode ver “O problema desta falta de formação não está somente na falta de tempo da disciplina na universidade, mas também na falta de oferta de cursos na área” (Pessanha *et al.*, 2015, p.11).

Tal fato reflete na formação docente praticada no Brasil. A maior parte dos cursos de formação, atualização dos professores não abordam as características desse público, por vezes nem os mencionam dentre os alunos da educação especial, quando mencionam é de forma resumida ou simplória. Em consequência disso ainda há professores que desconhecem os alunos com altas habilidades/superdotação e se surpreendem quando um de seus alunos é identificado como tal (Pessanha *et al.*, 2015, p.13).

O Participante 4 teve o privilégio de estudar numa universidade que integrou no currículo essa formação.

O olhar fenomenológico compreende a necessidade dos professores por uma formação que ampare sua prática de sala de aula com a inclusão desses estudantes especiais, pois:

Compreender o ato da percepção é vital para que se compreenda o pensar fenomenológico. Eu - sujeito, corpo-vivente – percebo “a coisa”. Mas a coisa não é, objetivamente, dada na apreensão intelectual. Há sensações sentidas no e pelo corpo-vivente e que lhe chegam pelos órgãos dos sentidos: tato, visão, olfato, paladar, audição. Sensações essas que se entrelaçam no dinamismo e na funcionalidade do organismo vivo e vão configurando indícios da coisa (do fenomenal) que assim lhe chega. Husserl (Ideias, 2002) se refere a essas sensações como experiências concretas por se tratar de afetações sensoriais. Elas contribuem com o preenchimento de sentido do percebido. Sendo assim, o percebido evidencia uma dimensão que transcende a subjetividade do sujeito, na medida em que enlaça os indícios do fenomenal e da coisa percebida (Bicudo, 2020, p. 39).

A partir da perspectiva fenomenológica defende-se um ressignificar do exercício docente pela formação continuada fundamentado na compreensão fenomenológica, a fim de esclarecer os conceitos sobre as AH/SD e subsidiar o trabalho docente para atender esse aluno. A possibilidade e a necessidade de expandir as sugestões de formação docente, levando em conta as dimensões humanas em sua totalidade, foi o resultado encontrado nessa análise.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises indicaram que os participantes possuem certo grau de conhecimento e de incerteza sobre as altas habilidades. Apesar de terem tido experiências com esses estudantes em sala de aula, ressentem-se de falta de preparo para trabalhar adequadamente com eles. Dessa forma evidenciam que há uma falha no sistema de ensino superior na promoção desse conhecimento. Tal formação é essencial para que o docente possa identificar o estudante corretamente e atendê-lo de acordo com as suas necessidades.



Para tanto, os resultados indicam que os docentes necessitam de formação contínua e uma atitude reflexiva sobre a temática das altas habilidades/superdotação, a fim de conseguir compreender o fenômeno, identificar os estudantes que apresentam as características de AH/SD e atendê-los nas escolas de ensino comum. Considera-se importante ressaltar que, quando se coloca sobre a necessidade da formação inicial e continuada, devemos expor os responsáveis sobre esse processo. A universidade é responsável por essa formação inicial e os responsáveis pela formação continuada são: o gestor da escola, secretarias (SEMED e SED-MS), políticas públicas, o CEAM/AHS, a sociedade de forma geral e as mídias sociais.

Deste modo, é na troca de informações, conhecimentos, ideias e na união da educação básica e da educação especial que a formação adequada se efetiva. O atendimento se processa por meio do oferecimento da educação inclusiva, considerando suas políticas públicas. Inclui, sem dúvida, a formação docente e as ações pedagógicas. É nesse contexto que se estabelece a discussão sobre os desafios, as possibilidades e as ações para a implementação do processo inclusivo educacional do estudante com AH/SD.

5 REFERÊNCIAS

- ANTUNES, C. **A avaliação da aprendizagem escolar**: fascículo 11. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- BICUDO, M. A. V. Sobre a Fenomenologia. In: BICUDO, M.A.V.; ESPOSITO, V.H.C. (orgs). **Pesquisa qualitativa em educação**: um enfoque fenomenológico. Piracicaba: UNIMEP, 1994, v.1, p. 15-22.
- BICUDO, M. A. V. Pesquisa Fenomenológica em Educação: Possibilidades e desafios. **Revista Paradigma**, p. 30 – 56, Ribeirão Preto - SP, 2020.
- BOGDAN, R. C. BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em Educação**: Uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1999.
- BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**. v. 2, n 1, p.68-80 janeiro-julho/2005. Disponível: www.emtese.ufsc.br. Acesso em 11 dez. 2022.
- BRASIL. **Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Brasília: Jus Brasil. 2008. Disponível: <http://www.jusbrasil.com.br>. Acesso em: 18 dez. 2022
- BRASIL. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013**: altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Planalto Central, 2013. Disponível: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#:~:text=NR\),%E2%80%9CArt.,e%20altas%20habilidades%20ou%20superdota%C3%A7%C3%A3o](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#:~:text=NR),%E2%80%9CArt.,e%20altas%20habilidades%20ou%20superdota%C3%A7%C3%A3o). Acesso em: 13 dez. 2022



BRASIL. Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2 de jul. de 2015, Seção 1, p. 8-12. Disponível:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 dez. 2022. 2015b.

BUENO, E. R. A. Gestão Educacional Fenomenológica: projeto humano em construção. In: PEIXOTO, A. J. (Org.) **Fenomenologia e Formação**. Curitiba: CRV. 2016.

BUENO, E. R. A. Formação docente na perspectiva fenomenológica e do pensamento complexo: reverberações acerca do currículo de uma graduação em letras. **Revista Humanidades e Inovação**, v.7, n.8. Palmas-Tocantins, 2020. Disponível: [file:///D:/Users/Priscilla/Downloads/1655-Texto%20do%20artigo-10070-1-10-20200522%20\(1\).pdf](file:///D:/Users/Priscilla/Downloads/1655-Texto%20do%20artigo-10070-1-10-20200522%20(1).pdf) Acesso em: 07 dez. 2022

CORRÊA, A. M. **Significados Fenomenológicos da Orientação Pedagógica para o Ensino Fundamental de Geometria**. 2009, 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). UFMS, Campo Grande, 2009.

DELOU, C. M. C. O funcionamento do Programa de Atendimento a Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (PAAAH/SD-RJ). **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 50, p. 675-688, set./dez. Santa Maria, 2014.

DRULIS, P. B. L. **Condicionantes que incidem na compreensão de professores de escolas do ensino comum de Campo Grande sobre altas habilidades/superdotação**. 2021, 142 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). UEMS. Campo Grande, 2021.

ENS, R. T.; DONATO, S. P. Ser professor e formar professores: tensões e incertezas contemporâneas. In: ENS, R. T.; BEHRENS, M. A. (Orgs.). **Ser professor: formação e os desafios na docência**. Curitiba: Champagnat, 2011. p.79-100.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREITAS, S. N.; ROMANOWSKI, C. L.; COSTA, L. Alunos com altas habilidades/superdotação no contexto da educação especial. In: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (Org.). **Altas Habilidades/Superdotação, talento, dotação e educação**. 2. impr. Curitiba: Juruá, 2016.p. 237-250.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan/abr 2008, p. 57-70.

GUIMARÃES, T. G. Avaliação psicológica de alunos com altas habilidades. In: FLEITH, Denise S. de. e ALENCAR, E. M. L. S. de. (orgs). **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores**. Porto Alegre: Artmed, 2007.



HUSSERL, E. **Ideas Pertaining to a Pure Phenomenology and to a Phenomenological Philosophy.** The Hague: Martinus Nijhoff Publishers, 1983.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, M. V. C. M.; AMARAL, A. S. S. A. A importância da formação de professores na identificação de alunos com altas habilidades/superdotação: notas sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) realizado pelo projeto de extensão Programa de Atendimento a Alunos com Altas Habilidades e Superdotação (PAAAHSD) da Universidade Federal Fluminense (UFF). **Revista Congreso Universidad.** v. I, n. 2, 2012

MANZINI, E. J. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós graduação em Educação. **Revista Percursos.** v. 4, n.2, p. 149-171, Maringá, 2012. Disponível: www.periodicos.uem.br Acesso em: 19 dez. 2022.

NERY, B.K.; MALDANER, O.A. Ações interativo-reflexivas na formação continuada de professores: o Projeto Folhas. **Química Nova na Escola**, v. 31, n. 2, 96-103, São Paulo, SP, 2009.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.13-33.

NÓVOA, A. O professor se forma na escola. **Revista Nova Escola**, n. 142, 2001. Disponível: <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa> Acesso em: 07 dez. 2022

PESSANHA, J. A. ; PEREIRA, E. E. O. ; CASTRO, H. C. ; CAFEZEIRO, I. ; ALMEIDA, L. S. ; DELOU, C. M. C. Issues for Attending High Skills/Giftedness Students: A brief discussion of an important topic. **Advances in education** , v. 4, p. 1-7, 2015.

PISKE, F. H. R. A importância da formação docente para a inclusão de alunos superdotados. In: **XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE.** Pontifícia Universidade Católica do Paraná: Curitiba, 2013. Disponível: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8606_4588.pdf Acesso em: 13 dez. 2022

PISKE, F. H. R. Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD): Como Identificá-los? In: PISKE, F. H. R.; MACHADO, J. M.; BHAIA, S.; STOLTZ, T. (Ed.), **Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) e criatividade:** identificação e atendimento. Curitiba: Juruá, 2016. p.249-257.

SABATELLA, M. L. P. Expandir Horizontes para combater compreender alunos superdotados. In: MOREIRA, L. C. (Coord.). **Altas Habilidades/Superdotação, talento, dotação e educação.** 2. impr. Curitiba: Juruá, 2016. p. 113-128.

SCHNETZLER, R.P. Concepções e alertas sobre formação continuada de professores de química. **Química Nova na Escola**, 16, novembro, p. 15-20, São Paulo, SP, 2002.



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

ACELERAÇÃO DE ESTUDOS PARA ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: ENTRE A LEGISLAÇÃO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

EDUCATIONAL ACCELERATION FOR GIFTED STUDENTS: BETWEEN LEGISLATION AND PEDAGOGICAL PRACTICE

Karina Inês Paludo¹
Simone Kanayama Ise²

RESUMO

O presente artigo analisa criticamente a aceleração escolar como estratégia de atendimento aos estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD), à luz da legislação educacional brasileira e da literatura especializada. A aceleração, entendida como a conclusão do percurso escolar formal em menor tempo que o previsto, com base no ritmo e nas capacidades do aluno, é prevista em normativas oficiais como um dos recursos educacionais possíveis para esse público. No entanto, sua implementação ainda encontra barreiras, muitas vezes decorrentes do desconhecimento por parte das instituições escolares e de concepções equivocadas sobre seus impactos no desenvolvimento socioemocional dos alunos. Como metodologia, adotou-se a revisão bibliográfica, com base em estudos científicos e documentos legais, organizando os achados em argumentos favoráveis e contrários à prática. Os resultados apontam que a aceleração pode trazer benefícios significativos, como o aumento da motivação, do bem-estar psicológico e do desempenho acadêmico, desde que conduzida de forma planejada e individualizada. Em contrapartida, a ausência de normativas operacionais claras, a falta de formação docente e o desconhecimento sobre as características do público com AH/S dificultam a efetivação da medida, comprometendo seu potencial inclusivo. A efetividade da estratégia depende de avaliação multidisciplinar, planejamento cuidadoso e suporte contínuo. Conclui-se que a aceleração, mais do que um direito previsto em lei, representa uma possibilidade concreta de equidade educacional, desde que aplicada de forma criteriosa e centrada nas necessidades do estudante.

Palavras-chave: Altas Habilidades/Superdotação. Aceleração de Estudos. Progressão Escolar. Legislação Educacional. Prática Pedagógica.

¹ Doutora e Mestre em Educação; Neuropsicóloga; Psicóloga e Pedagoga. Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). E-mail: karina.paludo@pucpr.br

² Advogada e graduanda em Pedagogia. Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). E-mail: simone.kanayama@pucpr.edu.br



ABSTRACT

This article critically analyzes educational acceleration as a strategy for serving giftedness students, based on Brazilian educational legislation and specialized literature. Educational acceleration, understood as the completion of formal schooling in a shorter time than usual, according to the student's pace and capacities, is recognized in official regulations as one of the possible educational provisions for this population. However, its implementation still faces barriers, often resulting from a lack of knowledge among school institutions and misconceptions about its impact on students' socioemotional development. The methodology adopted was a literature review based on scientific studies and legal documents, organizing the findings into arguments for and against the practice. The results indicate that acceleration can provide significant benefits, such as increased motivation, subjective well-being, and academic performance, provided it is implemented in a planned and individualized manner. On the other hand, the absence of clear operational guidelines, insufficient teacher training, and lack of understanding of the characteristics of students hinder its practical application, undermining its inclusive potential. The effectiveness of this strategy depends on multidisciplinary evaluation, careful planning, and ongoing support. The study concludes that educational acceleration, beyond being a legal right, represents a concrete possibility of educational equity when applied in an ethical, thoughtful, and student-centered way.

Keywords: Giftedness. Educational Acceleration. School Progression. Educational Legislation. Pedagogical Practice.

1 INTRODUÇÃO

Os estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/S) são aqueles que demonstram potencial/desempenho acima do esperado para sua faixa etária em uma ou mais áreas, conforme estabelecido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Embora reconhecidos como público-alvo da Educação Especial (Brasil, 1996), esses alunos ainda enfrentam inúmeros obstáculos no que se refere à identificação e à oferta de práticas pedagógicas compatíveis com suas necessidades educacionais.

Os alunos superdotados apresentam desenvolvimento avançado em relação aos pares, reconhecidos pela habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa (Renzulli, 2014). No entanto, quando inseridos em contextos escolares que pouco os desafiam, é possível que manifestem desmotivação, apatia, conformismo ou mesmo comportamentos considerados disruptivos (Delou, 2007; Basso et al., 2020; Nogueira et al., 2021).

Embora seja comum a ideia de que o estudante superdotado conta com excelente desempenho escolar, a literatura trata de casos de sub-rendimento ou baixa performance (McCoach; Siegle, 2003; Montgomery, 2003; Alencar, 2007; Sakaguty; Bolsanello, 2013). O sub-rendimento se configura quando da discrepância entre o que o sujeito tem condições de



aprender e de produzir e o seu desempenho real num dado momento. Esse cenário é preocupante, uma vez que um estudo conduzido por Ourofino e Fleith (2011) constatou que a cada dois estudantes com AH/S, um apresenta rendimento abaixo do potencial, resultado de um sistema educacional que não reconhece nem responde adequadamente às suas necessidades.

Oliveira (2020) chama a atenção para o fato de que a estruturação do sistema educacional pode ser um grande desafio para estudantes superdotados por conta da repetição de informações e poucos estímulos desafiadores. Assim, frequentemente, esses estudantes são obrigados a esperar que os colegas compreendam conteúdos que já dominam, a ouvir explicações repetitivas e, por serem mais rápidos na execução das atividades, acabam recebendo tarefas adicionais - muitas vezes com o objetivo de mantê-los ocupados e “controlados” em sala de aula. Tal abordagem, longe de atender suas necessidades, pode gerar frustração e contribuir para o surgimento de comportamentos considerados inapropriados.

Isso posto, a educação de alunos com AH/S demanda práticas pedagógicas que transcendam os moldes tradicionais de ensino, incorporando estratégias que reconheçam e valorizem seu potencial, além de respeitar a busca constante por desafios, o ritmo e o estilo de aprendizagem.

No Brasil, a legislação vigente (Brasil, 1996; 2001; 2009; 2023) assegura a esse público o direito a estratégias pedagógicas diferenciadas, dentre as quais se destaca a aceleração escolar.

A aceleração escolar é um recurso que permite ao estudante superdotado avançar etapas do currículo, concluindo sua trajetória educacional em menor tempo que o previsto (Brasil, 1996; Delou, 2007; Oliveira, 2021). Maia-Pinto e Fleith (2015, p. 187) defendem também que a “(...) a aceleração de ensino tem sido apontada como uma estratégia alternativa de atendimento educacional ao superdotado, pois ele pode mover-se pelo currículo, no seu ritmo, em áreas que domina”.

Apesar do respaldo legal, a aceleração escolar gera debates entre educadores, gestores, familiares e profissionais envolvidos no atendimento ao sujeito superdotado. A aceleração ainda suscita indagações e controvérsias no âmbito educacional. Frequentemente, a resistência à sua implementação está ancorada em mitos e desconhecimento acerca das reais implicações da medida, como possíveis impactos no desenvolvimento socioemocional e nas interações sociais dos alunos.

Diante desse cenário, o presente artigo propõe uma análise crítica dos argumentos favoráveis e contrários à aceleração escolar para alunos com AH/S, à luz da legislação educacional brasileira e da literatura científica da área. Ao articular os aspectos legais, pedagógicos e psicossociais dessa estratégia, busca-se contribuir para uma compreensão mais



fundamentada sobre sua aplicação no processo de escolarização dos estudantes superdotados.

2 DESENVOLVIMENTO

A aceleração assegura o encurtamento do período escolar através da progressão e avanço curricular. Assim, o estudante pode concluir o programa de estudos em ritmo mais acelerado que o previsto. Para tanto, adota a capacidade do sujeito, o desenvolvimento acima do esperado para sua etapa escolar, como critério norteador e não a idade cronológica.

Do ponto de vista legal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) (Brasil, 1996), prevê, em seu artigo 24, inciso II, alínea “c”, a possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado. Essa prerrogativa é reafirmada nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001) e na Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que orientam sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O Parecer nº 51/2023, do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2023), é a diretriz legal mais recente que trata sobre o processo de aceleração voltado aos estudantes com AH/S. De acordo com esse documento, a aceleração deve ser possibilitada quando o indivíduo “(...) for capaz de demonstrar que domina os conteúdos esperados para a ano escolar ao qual foi matriculado, e que se sente engajado em persistir a alcançar alvos mais complexos” (Brasil, 2023, p. 07).

Com frequência, a aceleração é vista como sinônimo de redução a um currículo mínimo de conteúdos e mero aligeiramento da permanência na escola (Delou, 2007). Essa é uma visão reducionista. Pelo contrário, essa estratégia permite que o ritmo de ensino seja ajustado às potencialidades e necessidades do estudante superdotado, além de oferecer desafios educacionais e oportunizar o ingresso em níveis mais avançados de ensino.

Para tanto, a avaliação da aprendizagem do estudante é realizada pela instituição escolar na qual está matriculado. Nessa avaliação busca-se identificar se o estudante apresenta conhecimentos, habilidades e competências em nível acima do apresentado por seus pares (Delou, 2007).

A aceleração escolar, reconhecida como uma das estratégias educacionais previstas para o atendimento de estudantes com AH/S, tem sido objeto de debates quanto aos seus impactos acadêmicos e socioemocionais. Conforme argumenta Virgolim (2007), a aceleração não deve



ser entendida como mera antecipação de etapas escolares, mas como uma ação pedagógica cuidadosamente planejada, que considera o ritmo de aprendizagem, os interesses e a maturidade emocional do estudante. O êxito dessa estratégia depende do reconhecimento das singularidades de cada sujeito e da construção de um ambiente escolar que valorize a diversidade cognitiva e socioemocional.

No entanto, da forma como está prevista, a aceleração escolar não possui diretrizes operacionais bem definidas. A legislação nacional confere autorização para a adoção do recurso, vedando sua aplicação na Educação Infantil (Brasil, 1996), e deixando a regulamentação de procedimentos específicos a cargo das redes estaduais e municipais de educação. Infere-se que essa lacuna normativa contribui para que a aceleração seja negligenciada, distorcida ou aplicada de forma inadequada, sem respaldo técnico ou acompanhamento por equipe multiprofissional.

Na prática, acredita-se que essa ausência de normatização detalhada resulta em diferentes interpretações por parte das instituições escolares e educadores. Enquanto algumas redes resistem em adotar a aceleração sob o argumento de que ela prejudicaria o desenvolvimento socioemocional do estudante, outras a implementam sem planejamento, ignorando critérios psicopedagógicos fundamentais. A aceleração pode acentuar conflitos socioemocionais quando não há suporte para a transição e para a adaptação do estudante ao novo contexto.

Embora existam evidências de que a aceleração traz benefícios acadêmicos significativos e possa contribuir para a motivação escolar de alunos superdotados (Colangelo; Assouline; Gross, 2004), sua efetividade está diretamente ligada ao modo como é conduzida. Sobre isso, Oliveira (2020, p. 75) alerta para o fato de que “uma aceleração realizada de maneira irresponsável e sem acompanhamento, pode gerar ainda mais prejuízos para a vida escolar do aluno, por isso a necessidade de se investir na formação de professores e oferecer um currículo flexível”. Estratégias mal articuladas, desconsiderando o contexto emocional e a rede de apoio necessária, tendem a gerar resistências e a comprometer a experiência educativa dos estudantes superdotados.

A análise aqui proposta está ancorada na necessidade de refletir criticamente sobre a aceleração escolar como prática pedagógica e direito legal. A falta de diretrizes claras e de processos bem definidos evidencia um descompasso entre o que está assegurado juridicamente e o que se concretiza nas escolas brasileiras. A educação de estudantes com AH/S, nesse sentido, ainda não alcança um patamar de equidade, e a aceleração — quando mal compreendida ou aplicada — acaba por reforçar desigualdades, ao invés de mitigá-las.



Assim, este estudo propõe-se a identificar desafios para a efetivação da aceleração escolar, bem como argumentos contrários e favoráveis, bem como delinear recomendações práticas para a implementação dessa estratégia.

2.1 Desafios para a efetivação da aceleração escolar de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação

Apesar do reconhecimento legal e da crescente evidência científica sobre os benefícios da aceleração escolar, diversos desafios ainda dificultam sua implementação efetiva no contexto educacional brasileiro. Tais desafios são de ordem normativa, institucional, formativa e cultural, e atuam como barreiras que inviabilizam o acesso dos estudantes com AH/S a esse direito educacional.

Um dos principais entraves está relacionado à ausência de diretrizes operacionais claras para orientar os sistemas de ensino na adoção da medida. Embora a legislação federal (Brasil, 1996; 2009; 2023) preveja a possibilidade de aceleração com base no desempenho do estudante, ela delega aos sistemas estaduais e municipais a responsabilidade pela regulamentação prática do processo. Como consequência, observa-se uma grande heterogeneidade nas normativas locais e, em muitos casos, a inexistência de protocolos específicos. Essa lacuna normativa gera insegurança e leva à aplicação equivocada ou inexistente da aceleração.

Outro obstáculo importante diz respeito à falta de formação docente específica sobre a temática das altas habilidades/superdotação e sobre as possibilidades pedagógicas relacionadas à flexibilização curricular. A maioria dos cursos de licenciatura no Brasil ainda não contempla de forma estruturada os conteúdos relacionados à Educação Especial no campo das AH/S, o que resulta em professores pouco preparados para identificar esses estudantes e/ou para implementar estratégias adequadas de atendimento, como a aceleração (Virgolim, 2007; Delou, 2007).

A existência de mitos e crenças equivocadas sobre a aceleração escolar também representa um desafio significativo. Muitos educadores e familiares temem que a medida possa comprometer a socialização, causar estresse emocional ou retirar da criança a vivência plena da infância. No entanto, estudos longitudinais demonstram que estudantes acelerados apresentam níveis equivalentes ou superiores de ajustamento emocional e social em comparação aos seus pares não acelerados (Colangelo; Assouline; Gross, 2004). Ainda assim, essas percepções subjetivas continuam a influenciar negativamente as decisões escolares.

Além disso, há desafios relacionados à estrutura institucional e aos recursos humanos disponíveis nas redes de ensino. A aceleração exige um processo de avaliação psicopedagógica abrangente, a escuta do estudante e da família, bem como o acompanhamento por equipe



multiprofissional. No entanto, muitas escolas públicas não dispõem de psicólogos escolares, orientadores educacionais ou mesmo de equipes do Atendimento Educacional Especializado (AEE) com formação adequada para conduzir esse processo. Isso faz com que, na prática, a aceleração se torne uma possibilidade excludente, acessível apenas a famílias que conseguem mobilizar redes de apoio externas.

O modelo de organização escolar seriado e rigidamente estruturado por faixas etárias também colide com os pressupostos da aceleração. Em muitas escolas, a cultura institucional valoriza a uniformidade e a linearidade dos percursos escolares, dificultando a flexibilização curricular necessária para viabilizar a progressão acelerada. A ideia de que “todos devem aprender ao mesmo tempo e do mesmo modo” ainda é predominante, mesmo diante da legislação que preconiza uma educação inclusiva e centrada nas necessidades dos estudantes.

Ademais, tem-se o desafio da adaptação pós-aceleração. Mesmo quando a aceleração é realizada de forma tecnicamente adequada, com critérios consistentes, é comum que o estudante enfrente dificuldades para se integrar à nova turma, especialmente quando há mudanças bruscas nos vínculos sociais ou quando não há preparo prévio da equipe docente para acolhê-lo. Conforme alerta Oliveira (2020), o sucesso da aceleração depende não apenas da entrada no novo ano escolar, mas de um processo contínuo de acompanhamento, escuta e adaptação.

2.2 Metodologia

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, com ênfase em revisão bibliográfica (Lakatos; Marconi, 2003), cujo objetivo foi analisar a aceleração escolar aplicada a estudantes com altas habilidades/superdotação.

A seleção do material foi orientada por critérios de pertinência temática, recorte temporal (publicações entre 2009 e 2025) e relevância acadêmica e normativa para o campo da Educação Especial e Inclusiva. Publicações sem relação direta com altas habilidades/superdotação foram excluídas. Foram consultados artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais.

As buscas foram realizadas nas bases de dados Scielo e no Portal de Periódicos da CAPES, utilizando os descritores: “altas habilidades”, “superdotação”, “altas habilidades/superdotação”, “aceleração escolar” e “progressão escolar”. Como resultado, localizaram-se 27 artigos no Scielo e 2 no Portal de Periódicos da Capes com discussão envolta à área das altas habilidades/superdotação. Destes, a partir dos critérios de inclusão e exclusão, apenas um pode ser selecionado por tratar diretamente das AH/S e da aceleração escolar.



2.3 Resultados e discussões

Apesar do reconhecimento legal e teórico da aceleração escolar como uma estratégia pedagógica para estudantes com AH/S, a produção científica sobre o tema ainda é escassa no cenário brasileiro. A ausência de dados sistematizados sobre experiências práticas limita a compreensão mais aprofundada sobre os fatores que favorecem ou comprometem a efetividade dessa medida. Os achados teóricos estão organizados em argumentos contrários e favoráveis à aceleração.

2.3.1 Argumentos contrários à aceleração escolar

As principais resistências à aceleração escolar de estudantes com AH/S são observadas, sobretudo, na percepção de professores, conforme pesquisa realizada por Maia-Pinto e Fleith (2016). Nesse sentido, Ragni e Costa (2010) citam o receio de que o aluno perca conteúdo e o risco de sobrecarga pedagógica e emocional como obstáculos observados pelos docentes quando da proposição da aceleração.

Maia-Pinto e Fleith (2016) chamam a atenção para o fato de que, mesmo diante de evidências de que os alunos acelerados apresentam bom desempenho acadêmico e adaptação emocional, os professores mostram incredulidade à prática da aceleração. Assim, parece que a resistência tende a se basear mais em percepções subjetivas e crenças enraizadas do que em evidências empíricas.

Pode-se inferir que muitas escolas resistem à prática da aceleração em função do desconhecimento sobre as altas habilidades/superdotação, da falta de formação docente e do receio de que a medida possa impactar negativamente o desenvolvimento socioemocional dos estudantes.

As instituições, em geral, demonstram forte apego ao modelo seriado tradicional, adotando posturas conservadoras que dificultam a implementação de estratégias de flexibilização curricular. Diferente disso, acredita-se que os estudantes seriam melhor atendidos se houvesse a adoção de uma abordagem centrada em suas necessidades e potencialidades, em vez de se limitar à normas etárias rígidas.

A preocupação com o bem-estar e adaptação emocional também aparece quando da percepção dos pais. O medo de que o filho “perca a infância” e tenha dificuldade para socializar com colegas mais velhos costumam ser motivos para recusar a possibilidade de aceleração



escolar, mesmo diante da recomendação de especialistas.

A resistência pode vir ainda do próprio estudante superdotado, especialmente dos mais velhos, pois há o temor do afastamento do grupo de amigos ou de se sentir deslocado em uma nova turma (ASSOULINE et al, 2015). No entanto, Maia-Pinto e Fleith (2016) demonstram que tais receios tendem a ser superados quando o processo é bem conduzido, com suporte emocional e participação ativa do aluno na decisão. O envolvimento do estudante no processo e o acompanhamento contínuo são, portanto, elementos fundamentais para o êxito da aceleração.

2.2.2 Argumentos favoráveis a aceleração

Embora ainda encontre resistência no contexto educacional brasileiro, a aceleração escolar é uma estratégia eficaz para atender às necessidades dos estudantes superdotados, uma vez que pode proporcionar benefícios acadêmicos, motivacionais e socioemocionais (Colangelo; Assouline; Gross, 2004; Maia-Pinto, 2016). Entre os principais argumentos favoráveis, destacam-se:

- a) Compatibilidade com o ritmo de aprendizagem do aluno: a aceleração permite que o estudante avance nos conteúdos conforme seu nível de domínio, evitando o tédio e a desmotivação decorrentes da repetição de conteúdos já assimilados.
- b) Motivação escolar: ao se depararem com desafios compatíveis com suas capacidades, os alunos com AH/S tendem a se sentir mais estimulados, o que impacta positivamente sua motivação para aprender. A possibilidade de avançar para níveis de maior complexidade pode restaurar o interesse pelo conhecimento (Oliveira, 2021; Martins, 2016).
- c) Evitação de comportamentos disruptivos: muitos estudantes superdotados, quando submetidos a um currículo repetitivo e pouco desafiador, demonstram sinais de frustração e, por vezes, comportamentos de oposição ou retraimento. Quando o conteúdo está alinhado ao nível de competência do aluno, pode promover seu engajamento com as propostas escolares e favorecer a autorregulação.
- d) Impacto positivo na socialização e no bem-estar psicológico: ao contrário do que sugerem algumas crenças, a aceleração, quando criteriosamente aplicada, não prejudica a socialização dos alunos com AH/S. Ao serem inseridos em grupos nos quais encontram pares com interesses e ritmo de aprendizagem similares, esses estudantes tendem a sentir-se mais compreendidos e engajados. Nesse sentido, a mudança pode promover um ambiente mais



estimulante e favorecer tanto a autoestima quanto a convivência interpessoal.

e) Desempenho acadêmico satisfatório: uma análise de mais de 300 estudos constatou a aceleração como uma estratégia eficaz, a qual demonstra que alunos acelerados apresentam desempenho acadêmico tão bom quanto — ou superior — ao de seus pares não acelerados (Colangelo; Assouline; Gross, 2004).

f) Baixo custo para implementação: ao contrário de programas de enriquecimento extraclasses, a aceleração não demanda recursos financeiros adicionais, tornando-se uma alternativa viável mesmo em contextos de escassez de investimentos.

Diante dos benefícios supracitados associados à aceleração escolar, defende-se que essa prática pode representar uma estratégia eficaz para o desenvolvimento integral de estudantes superdotados. No entanto, tais resultados positivos estão diretamente condicionados à forma como a medida é implementada. Além disso,

Acelerar uma criança com dotação intelectual, que aprende rapidamente, gosta da escola, e gosta de estudar, ainda que seja uma medida bem-sucedida, nunca é suficiente para desenvolver o potencial e a inteligência da criança. Qualquer medida de aceleração escolar deve ser compatibilizada com medidas suplementares de enriquecimento que respondam a necessidades específicas daquele aluno, como indivíduo (Guenther, 2009, p. 95).

O insucesso da aceleração, conforme apontado por Ragni e Costa (2010), está frequentemente relacionado à adoção de critérios inadequados, como a desconsideração das características da criança ou a ausência de acompanhamento sistemático durante o processo. Dessa forma, reforça-se a necessidade de um planejamento criterioso, sustentado por avaliação multidisciplinar e suporte contínuo, para garantir que a aceleração cumpra sua função de favorecer a equidade e o pleno desenvolvimento do potencial dos estudantes superdotados.

Cabe ainda destacar que frequentemente se observa crianças que progridem de série e trocam de turma, afastando-se de seus vínculos sociais, sem receber o suporte necessário dos professores. Muitas vezes, parte-se do pressuposto equivocado de que esses estudantes não demandam atenção diferenciada, desconsiderando as possíveis lacunas e desafios decorrentes do processo de aceleração (Pérez, 2014).

2.2.3 Recomendações para realização do processo de aceleração escolar de estudantes com altas habilidades/superdotação

A implementação da aceleração escolar de estudantes com AH/S exige sensibilidade,



planejamento cuidadoso e um compromisso ético com o desenvolvimento integral do estudante. Ainda que a aceleração seja uma estratégia prevista na legislação educacional e respaldada por evidências científicas, sua efetividade depende diretamente da forma como é conduzida pelas instituições de ensino e pelos profissionais envolvidos.

Um dos cuidados fundamentais é garantir que a decisão pela aceleração não seja tomada de forma precipitada ou apenas com base no desempenho acadêmico do estudante. É necessário considerar o perfil cognitivo, emocional e social do aluno, por meio de uma avaliação ampla e interdisciplinar. Essa avaliação deve envolver psicólogos, pedagogos, professores, gestores escolares, a família e o próprio estudante, que precisam estar engajados e cientes dos impactos dessa medida.

A comunicação clara entre a escola e a família é outro ponto essencial. As expectativas devem ser alinhadas desde o início, e a família deve ser orientada sobre as mudanças que a aceleração poderá gerar, tanto no ambiente escolar quanto na dinâmica pessoal do aluno. Em alguns casos, pode ser necessário oferecer suporte emocional e/ou psicopedagógico para facilitar a adaptação do estudante à nova etapa escolar.

Além disso, é recomendável que o processo de aceleração seja acompanhado de um plano de ensino individualizado bem estruturado, com metas claras, estratégias pedagógicas adaptadas e mecanismos de acompanhamento contínuo. A atuação colaborativa da equipe pedagógica e técnica deve ser mantida ao longo de todo o processo, com revisões periódicas e ajustes sempre que necessário. Sobre isso, Oliveira (2020, p. 76-77) defende que:

O ideal é que o processo de aceleração seja acompanhado por diferentes profissionais que possam verificar se a criança apresenta maturidade psicoemocional, se é o desejo da criança ingressar em outro grupo, se a família está disposta e disponível em acompanhá-la durante e após o processo de transição, por professores que validem como positiva essa estratégia e por diferentes profissionais.

Também é importante que as escolas estejam atentas às legislações estaduais e municipais que regulamentam a aceleração escolar, respeitando os trâmites exigidos para que o processo ocorra de forma legal e transparente.

Em suma, a aceleração escolar não deve ser vista como um fim em si mesma, e nem como uma mera medida administrativa (Guenther, 2009), mas como uma ferramenta a serviço do desenvolvimento pleno do estudante com AH/S. Para isso, é necessário um olhar cuidadoso, individualizado e comprometido com a promoção de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade.



3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aceleração escolar, quando realizada de forma planejada, ética e centrada nas necessidades do estudante, pode configurar-se como uma estratégia pedagógica relevante para a promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva, voltada ao desenvolvimento pleno dos alunos superdotados. Ao reconhecer o direito desses estudantes a uma trajetória educacional compatível com seu potencial cognitivo e socioemocional, a aceleração se mostra como alternativa viável e eficaz.

A análise realizada evidenciou que, embora respaldada pela legislação brasileira, a aceleração ainda encontra barreiras para sua efetiva implementação.

Entre os principais obstáculos, destacam-se a inexistência de diretrizes operacionais padronizadas, a escassez de formação especializada entre os profissionais da educação e a persistência de concepções equivocadas e mitos que envolvem a prática. Muitas instituições de ensino ainda adotam posturas conservadoras, pautadas mais por receios do que por evidências científicas, o que contribui para a invisibilidade e a negligência das necessidades desse público.

Entretanto, os resultados supracitados reiteram que a aceleração, quando adequadamente estruturada, não apenas não prejudica o desenvolvimento emocional e social dos estudantes com AH/S, como também pode atuar como um importante fator de proteção frente à desmotivação escolar, ao conformismo acadêmico e aos comportamentos de inadequação. Oportunizar desafios compatíveis, respeitar o ritmo singular de aprendizagem e favorecer a expressão do potencial criativo e intelectual dos superdotados são ações que consolidam a aceleração como estratégia de equidade.

Nesse sentido, destaca-se a urgência de criação de protocolos normativos claros, que orientem e regulamentem o processo de aceleração escolar para alunos com AH/S, assegurando critérios técnicos, escuta ativa dos envolvidos e acompanhamento multiprofissional. O desenvolvimento de políticas públicas mais consistentes, bem como a ampliação da formação de professores e gestores, são condições indispensáveis para transformar a aceleração em uma medida efetiva de promoção da equidade e do direito à educação de qualidade.

Portanto, longe de representar um privilégio, a aceleração escolar deve ser entendida como um mecanismo de justiça educacional, capaz de garantir a esses alunos condições adequadas para desenvolverem seu potencial. Cabe à sociedade, às instituições de ensino e aos formuladores de políticas públicas assegurar que essa estratégia seja aplicada com responsabilidade, embasamento técnico e compromisso com a dignidade e os direitos dos



estudantes com altas habilidades/superdotação.

Este estudo, de natureza teórica e baseado em revisão bibliográfica, teve como objetivo analisar a aceleração escolar para estudantes com altas habilidades/superdotação a partir de produções acadêmicas e normativas legais. Entretanto, reconhece-se como limitação a ausência de mais dados empíricos provenientes de práticas concretas de aceleração no contexto brasileiro. A escassez de registros sistematizados sobre experiências escolares, restringe a análise dos impactos reais da medida sob diferentes perspectivas — dos estudantes, famílias, professores e gestores.

Diante disso, recomenda-se futuras pesquisas que abarquem estudos de caso, pesquisas qualitativas com entrevistas ou investigações longitudinais, voltadas à análise dos efeitos da aceleração em contextos diversos, incluindo aspectos como adaptação emocional, desempenho acadêmico e percepções dos atores envolvidos. Estudos comparativos entre redes de ensino que regulamentam e aplicam a aceleração e aquelas que não o fazem também podem oferecer subsídios relevantes para a formulação de políticas públicas mais efetivas e equitativas. Investigar a interface entre aceleração e outras estratégias, como o enriquecimento curricular, constitui igualmente um campo promissor de aprofundamento.

REFERÊNCIAS

ASSOULINE, S. *et al.* **A Nation Empowered**: evidence trumps the excuses holding back America's brightest students. Iowa City, IA: The Belin-Blank Center for Gifted Education and Talent Development, 2015.

BASSO, E. *et al.* **Identificação de estudantes com altas habilidades/superdotação no ensino superior**. Revista Brasileira de Educação Especial, 26(3), 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0147>>. Acesso em: 05 jun. 2025.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 51/2023, aprovado em 5 de dezembro de 2023**. Orientações específicas para o público da educação especial: atendimento dos estudantes com altas habilidades/superdotação, 2023. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2023-pdf/254491-pcp051-23/file>>. Acesso em: 11 abr. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2025.



BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <
<https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, 2001. Disponível em: <
<https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 03 jun. 2025.

COLANGELO, N.; ASSOULINE, S. G.; GROSS, M. U. M. **A Nation Empowered: evidence trumps the excuses holding back America's brightest Students**. Iowa City: The Belin-Blank Center for Gifted Education and Talent Development, 2015.

DELOU, C. M. **Educação do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação: legislação e políticas educacionais para a inclusão**. In: FLEITH, D. S. A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação. Vol.1: Orientação a Professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em: <<
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab2.pdf>>>. Acesso em: 10 abr. 2024.

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MAIA-PINTO, R. R., & FLEITH, D. DE S. **Percepção de Alunos Superdotados, Mães e Professores Acerca da Aceleração de Ensino**. Interação Em Psicologia, 2016. <https://doi.org/10.5380/psi.v19i2.29744>

MARTINS, B. A.; CHACON, M. C. M. **Características de Altas Habilidades/Superdotação em Aluno Precoce: um Estudo de Caso**. Rev. bras. educ. espec. [online]. 2016, vol.22, n.2, pp.189-202. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-65382016000200189&script=sci_abstract. Acesso em: 03 jun. 2025.

MCCOACH, D. B.; SIEGLE, D. **Factors that differentiate underachieving gifted students from high-achieving gifted students**. Gifted Child Quarterly, v. 47, n. 3, p.144-154, 2003.

MONTGOMERY, D. **Gifted e talented children with special educational needs: double exceptionality**. London: David Fulton, 2003.

NOGUEIRA, I. F. *et al.* **Altas habilidades/superdotação e ambiente escolar: uma revisão de literatura**. Rev. psicopedag. [online], vol.38, n.117, pp.416-432. 2021. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-84862021000300010. Acesso em: 03 jun. 2025.

OLIVEIRA, F. S. de. **Correr para onde? A aceleração escolar de crianças com Altas Habilidades/Superdotação**. Ponto-e-Vírgula, São Paulo, n. 28, mês. 2021. DOI: 10.23925/1982-4807.2020i28p72-82. Disponível em:



<<https://revistas.pucsp.br/index.php/pontoevirgula/article/view/51445>>. Acesso em: 10 jun. 2025.

OUROFINO, V. T. A. T.; FLEITH, D. S. **A condição *underachievement* em superdotação: definição e características**. Psicol. teor. prat., São Paulo, v. 13, n. 3, p. 206-222, dez. 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872011000300016&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 abr. 2025.

PÉREZ, S. G. P. B. **Aceleração: mais rápido não é sinônimo de melhor**. In. VIRGOLIM, Angela M. R.; KONKIEWITZ, Elisabete C. (orgs.). Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade. Campinas, São Paulo: Papirus, 2014.

RANGNI, R. A.; RESENDE, M. P. **Altas habilidades/superdotação: entre termos e linguagens**. Revista Educação Especial, 2011, 24(41), p. 467–482. Disponível em: <<https://doi.org/10.5902/1984686X3056>>. Acesso em: 04 mai. 2025.

RENZULLI, J. **A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: Um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa**. In. VIRGOLIM, Angela M. R.; KONKIEWITZ, Elisabete C. (orgs.). Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade. Campinas, São Paulo: Papirus, 2014.

SAKAGUTI, P.; BOLSANELLO, M. A. **Filhos com altas habilidades/superdotação: sentimentos, dificuldades e expectativas dos pais**. Revista Brasileira de altas habilidades/superdotação (CONBRASD), v. 1, n. 1, p. 99-101, 2013.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas habilidade/superdotação: encorajando potenciais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

**Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores**

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR DA AMAZÔNIA: MAPEAMENTO E INCLUSÃO DE ESTUDANTES EM UMA UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ

HIGH ABILITIES/GIFTEDNESS IN HIGHER EDUCATION IN THE AMAZON: MAPPING AND INCLUSION OF STUDENTS AT A FEDERAL UNIVERSITY IN WESTERN PARÁ

Ivanilson Ribeiro Cardoso¹

RESUMO

A análise investigou os processos de inclusão de estudantes com altas habilidades/superdotação em uma Universidade Federal no Oeste do Pará, destacando-se como problema central a compreensão de como esses estudantes são mapeados e incluídos no contexto do ensino superior. O objetivo geral foi mapear e analisar as práticas inclusivas, enquanto os objetivos específicos visaram analisar o perfil acadêmico dos estudantes, examinar os níveis de satisfação em relação às políticas institucionais de apoio e identificar desafios enfrentados no processo de ensino-aprendizagem. A metodologia utilizada foi quantitativa-descritiva, com base em dados obtidos por meio de um levantamento institucional, a partir de um formulário estruturado disponibilizado pela universidade e respondido por 21 estudantes. Os resultados revelaram uma maior concentração de estudantes em cursos como Engenharias e Educação e Pedagogia, cada um representando 23,81% da amostra, enquanto áreas como Biotecnologia apresentaram menor adesão (4,76%). Em relação à satisfação com as políticas inclusivas, 42,86% consideraram o apoio "Muito Bom" ou "Satisfatório", enquanto 52,38% avaliaram como "Moderado" ou "Fraco". Quanto aos desafios, destacaram-se dificuldades relacionadas às metodologias de ensino, falta de inclusão efetiva, preconceito e limitações financeiras para atividades acadêmicas. Conclui-se que, embora existam esforços institucionais para promover a inclusão, ainda há lacunas significativas que comprometem a experiência acadêmica desses estudantes. Reforça-se a necessidade de maior investimento em políticas de apoio e capacitação docente para garantir um ambiente universitário mais inclusivo. Além disso, propõe-se que estudos futuros ampliem a amostra e explorem intervenções pedagógicas direcionadas.

¹Bacharel em Ciências Econômicas; Bacharel em Direito pela Faculdades Integradas do Tapajós. Licenciatura em Pedagogia com ênfase em Educação Especial pela FAVENI. Pós-Graduado em Gestão Social e Políticas Públicas, Redes e defesas de Direito pela LFG. Pós-Graduado em Direitos Humanos, Acessibilidade e Inclusão pela Fio Cruz. Pós-Graduado em Educação Especial pela Fasu. Mestre em Ciências da Sociedade pela Universidade Federal do Oeste do Pará. E-mail: ivanilson.cardoso@yahoo.com.br



Palavras-chave: Altas habilidades. Inclusão. Ensino superior. Políticas institucionais. Desafios acadêmicos.

ABSTRACT

The research investigated the inclusion processes of students with high abilities/giftedness at a Federal University in Western Pará, focusing on the central problem of understanding how these students are mapped and included in the context of higher education. The general objective was to map and analyze inclusive practices, while the specific objectives aimed to analyze the academic profile of students, examine satisfaction levels regarding institutional support policies, and identify challenges faced in the teaching-learning process. The methodology used was quantitative-descriptive, with data collected through questionnaires applied to 21 students. The results revealed a higher concentration of students in courses such as Engineering and Education and Pedagogy, each representing 23.81% of the sample, while areas such as Biotechnology showed lower adherence (4.76%). Regarding satisfaction with inclusive policies, 42.86% considered the support to be "Very Good" or "Satisfactory," while 52.38% evaluated it as "Moderate" or "Poor." As for challenges, difficulties related to teaching methodologies, lack of effective inclusion, prejudice, and financial limitations for academic activities stood out. It is concluded that, although there are institutional efforts to promote inclusion, significant gaps still compromise these students' academic experience. The need for greater investment in support policies and teacher training is emphasized to ensure a more inclusive university environment. Furthermore, it is proposed that future studies expand the sample size and explore targeted pedagogical interventions.

Keywords: High abilities. Inclusion. Higher education. Institutional policies. Academic challenges.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem se consolidado como um princípio fundamental para a promoção da equidade no âmbito educacional, especialmente em regiões caracterizadas por desafios estruturais e socioeconômicos, como a Amazônia. No entanto, a inclusão de estudantes com altas habilidades/superdotação no ensino superior ainda se encontra cercada por lacunas significativas, tanto em termos de identificação e atendimento, quanto na implementação de práticas pedagógicas inclusivas que valorizem seu potencial. Estudos como os de Pereira (2020) e Alcântara e Nina (2020) ressaltam a necessidade de superar barreiras institucionais e culturais que perpetuam a invisibilidade desse grupo, sublinhando a urgência de uma abordagem que integre políticas públicas e formação docente para a inclusão efetiva.

No contexto amazônico, onde fatores como a diversidade cultural, territorial e socioeconômica demandam soluções adaptadas, compreender os desafios enfrentados por estudantes com altas habilidades/superdotação torna-se essencial. Pesquisas recentes (Calixto; Brasileiro, 2023; Neves; Brasileiro, 2020) destacam que a inclusão no ensino superior é uma



responsabilidade compartilhada entre universidades e a sociedade, exigindo a eliminação de barreiras acadêmicas e a criação de ambientes que promovam não apenas o acesso, mas também a permanência desses estudantes. Nesse sentido, este estudo busca investigar o mapeamento e os processos de inclusão de estudantes com altas habilidades/superdotação em uma universidade federal no oeste do Pará, contribuindo para a compreensão de suas experiências acadêmicas e subsidiando a formulação de práticas inclusivas alinhadas às especificidades do contexto amazônico.

Nessa premissa, justifica-se que a inclusão de estudantes com altas habilidades/superdotação no ensino superior é um tema de relevância estratégica para a promoção da equidade educacional e o fortalecimento do capital humano em contextos social e culturalmente diversos. No cenário amazônico, onde desafios socioeconômicos, geográficos e estruturais se entrelaçam, estudar as condições de mapeamento e inclusão desse público é não apenas necessário, mas urgente.

Entretanto, pouco se sabe sobre como os estudantes com altas habilidades/superdotação vivenciam o ensino superior nesse contexto, quais são suas principais dificuldades e como as instituições têm respondido às suas demandas específicas. Ao investigar essa temática, a pesquisa contribui para preencher lacunas na literatura acadêmica, que ainda carece de estudos voltados à inclusão no ensino superior na Amazônia, especialmente no que tange às altas habilidades. Além disso, os resultados têm potencial para subsidiar a formulação de políticas públicas mais eficazes e a implementação de práticas pedagógicas inclusivas, capazes de valorizar o potencial desses estudantes e promover um ambiente de aprendizado mais equitativo e transformador.

Em um momento em que a educação inclusiva é central para os debates globais sobre direitos humanos e desenvolvimento sustentável, este estudo se insere como uma iniciativa fundamental para assegurar que o ensino superior amazônico não apenas acolha a diversidade, mas a reconheça como elemento estratégico para o avanço social, econômico e cultural da região. Dessa forma, a pesquisa assume um compromisso ético e acadêmico com a construção de uma educação mais justa e acessível, reafirmando a importância de transformar desafios em oportunidades no contexto amazônico.

Este estudo adota uma abordagem quantitativa-descritiva, realizada entre abril de 2023 e novembro de 2023, com a participação de 21 estudantes do ensino superior matriculados em uma Universidade Federal localizada no Oeste do Pará. Focado no mapeamento e na inclusão de estudantes com altas habilidades/superdotação, o trabalho examina aspectos como o perfil acadêmico dos participantes, sua satisfação com as políticas institucionais de inclusão e os



principais desafios enfrentados no ambiente educacional.

Desse modo, a referida pesquisa teve como objetivo geral mapear e analisar os processos de inclusão de estudantes com altas habilidades/superdotação em uma Universidade Federal no Oeste do Pará. Quanto aos objetivos específicos, foram os seguintes: analisar o perfil acadêmico dos estudantes com altas habilidades/superdotação; examinar os níveis de satisfação dos estudantes em relação às políticas de inclusão e ao apoio institucional oferecido pela universidade; identificar os desafios enfrentados pelos estudantes com altas habilidades/superdotação no processo de ensino-aprendizagem.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONTEXTO E RELEVÂNCIA NO CENÁRIO ATUAL

A Educação Especial é reconhecida como uma modalidade imprescindível no sistema educacional, concebida para atender às necessidades específicas de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Sua consolidação foi impulsionada por marcos legais e políticas públicas, como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394/1996), que reafirmam o direito à educação inclusiva para todos os indivíduos. Essa modalidade busca promover não apenas o acesso, mas também a permanência e o pleno desenvolvimento de estudantes que necessitam de suporte específico no âmbito educacional (Reis, 2024).

A inclusão educacional tem evoluído de forma significativa, ainda que desafios persistam. A abordagem contemporânea preza por práticas pedagógicas que respeitem a diversidade e atendam às necessidades individuais dos estudantes, proporcionando um ambiente inclusivo e equitativo. Entretanto, estudos como os de Schmengler, Negrini e Pavão (2023) apontam que a invisibilidade de grupos específicos, como o de estudantes com altas habilidades/superdotação, é um fenômeno recorrente nas instituições de ensino superior brasileiras. Esse grupo ainda é marginalizado em termos de políticas públicas e práticas institucionais, sendo frequentemente subdimensionado em censos e registros educacionais.

No Brasil, a Educação Especial passou a ser estruturada oficialmente na década de 1970, com a promulgação da Lei nº 5.692/1971. Contudo, foi apenas nas décadas subsequentes, com a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), que se firmaram bases mais sólidas para a inclusão educacional. Esses documentos internacionais influenciaram diretamente a formulação de políticas públicas nacionais, como o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva



da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Matos et al., 2021).

Apesar de avanços legais e estruturais, há lacunas importantes no atendimento às especificidades dos estudantes da Educação Especial, especialmente no que diz respeito à formação de professores e à disponibilidade de recursos pedagógicos adaptados. Como destacado por Peranzoni (2013), a formação inicial e continuada dos educadores ainda é insuficiente para lidar com as particularidades dos estudantes com altas habilidades/superdotação, o que compromete a qualidade do atendimento e reforça desigualdades no sistema educacional.

2.1 A Educação Especial no Ensino Superior

A Educação Especial no Ensino Superior tem ganhado gradualmente maior relevância nos debates acadêmicos e nas políticas públicas, reconhecendo a necessidade de um olhar mais inclusivo para estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Entretanto, o cenário ainda é permeado por lacunas, especialmente no contexto do ensino superior na Amazônia, que apresenta desafios específicos devido às suas características geográficas, culturais e socioeconômicas. Estudos como o de Reis (2024) destacam que, embora o Brasil conte com avanços significativos em legislação inclusiva, como a Lei Brasileira de Inclusão (2015), a prática efetiva dessa legislação é frequentemente comprometida pela insuficiência de recursos e pela falta de capacitação específica para professores no nível superior (Calixto e Brasileiro, 2023; Fonseca; Daxenberger, 2023).

Na Amazônia, a situação da Educação Especial no ensino superior se agrava por diversos fatores. Regiões remotas, dificuldades logísticas e desigualdades sociais contribuem para a precariedade no acesso à educação de qualidade. Como apontado por Matos et al. (2021), o atendimento às necessidades educacionais de estudantes com altas habilidades/superdotação é particularmente negligenciado, devido à falta de protocolos de identificação e à limitada compreensão sobre as especificidades desse grupo no ensino superior. Ademais, estudos confirmam que as instituições de ensino superior na região possuem lacunas significativas na implementação de práticas inclusivas, destacando a necessidade de investimentos tanto em infraestrutura quanto em capacitação docente (Schmengler, Negrini e Pavão, 2023; Brasileiro et al., 2010).

A invisibilidade de estudantes com altas habilidades/superdotação é um problema recorrente. Dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2022) mostram que o percentual de matrículas de estudantes com altas habilidades é substancialmente menor do que o estimado pela Organização Mundial da Saúde, que aponta que entre 3,5% a 5% da população mundial

Altas Habilidades ou Superdotação e Inclusão Escolar: Reflexões a Partir de Evidências Científicas. Edição Especial. Aquidauana, v. 2, n. 18, ago. 2025



apresenta características de superdotação (Schmengler, Negrini; Pavão, 2023). A baixa taxa de matrículas é um reflexo direto da falta de políticas institucionais efetivas para a identificação desses estudantes e do suporte inadequado oferecido pelas universidades brasileiras. No Pará, em particular, o quadro é ainda mais desafiador, dado que a extensão territorial e a diversidade cultural da região dificultam a implementação uniforme de políticas educacionais inclusivas.

Reis (2024) propõe a utilização de protocolos como o PROAHS – Protocolo de Identificação de Discentes com Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação no Ensino Superior – como uma solução viável para mitigar a invisibilidade desse público. Esse protocolo foi concebido para auxiliar na identificação inicial de estudantes no ensino superior e promover o cadastro adequado desses indivíduos como público-alvo da Educação Especial.

Segundo Reis (2024), a implementação de ferramentas como esta é crucial para que as universidades possam criar ambientes mais inclusivos e adaptados às necessidades desse grupo. Ademais, a pesquisa de Matos et al. (2021) reforça que a inclusão no ensino superior deve ir além da adaptação física e estrutural, englobando também a criação de redes de apoio que envolvam professores, técnicos e familiares.

A Educação Especial na Amazônia também enfrenta desafios relacionados à falta de formação docente voltada para a diversidade cultural e linguística da região. Schmengler, Negrini e Pavão (2023) destacam que muitos professores não recebem treinamento adequado para lidar com as particularidades dos estudantes, o que resulta em práticas pedagógicas pouco eficazes e na perpetuação da exclusão educacional. Essa realidade é agravada pela ausência de recursos pedagógicos adaptados à realidade amazônica, que inclui a diversidade de povos indígenas e comunidades ribeirinhas.

A discussão sobre a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais no ensino superior não se limita apenas à infraestrutura e à formação docente, mas também ao reconhecimento da importância da diversidade como um valor essencial para a educação superior. Peranzoni (2013) destaca que a formação inicial e continuada dos educadores deve ser reforçada para que a inclusão seja efetiva, promovendo não apenas adaptações curriculares, mas também a valorização das potencialidades dos estudantes. Para que as universidades possam realmente acolher estudantes com altas habilidades/superdotação, é fundamental que as instituições revisem suas práticas, invistam em pesquisas sobre Educação Especial e promovam um diálogo mais amplo com a sociedade sobre a importância de uma educação inclusiva.

Portanto, a Educação Especial no ensino superior enfrenta barreiras estruturais, culturais e políticas que limitam sua implementação plena, especialmente em regiões como a Amazônia. Contudo, com a adoção de protocolos mais eficientes, maior capacitação docente e um



compromisso mais firme com a inclusão, é possível avançar significativamente nesse campo, garantindo que estudantes com necessidades especiais não apenas tenham acesso ao ensino superior, mas também encontrem nesse espaço um ambiente propício para o seu pleno desenvolvimento.

2.2 Altas Habilidades/Superdotação no Ensino Superior

As altas habilidades ou superdotação representam uma condição particular de aprendizagem caracterizada por um desempenho elevado em uma ou mais áreas do conhecimento, como habilidades acadêmicas, artísticas ou criativas. Essa condição é frequentemente associada a aspectos como criatividade, alta capacidade de resolução de problemas e comprometimento com tarefas desafiadoras. No contexto do ensino superior, entretanto, a presença e o atendimento a estudantes com altas habilidades/superdotação ainda enfrentam diversos desafios, em razão tanto de sua invisibilidade nas instituições quanto da escassez de políticas específicas voltadas para este público (Reis, 2024; Schmengler, Negrini e Pavão, 2023).

Estudos sobre altas habilidades no Brasil têm destacado que, apesar de os censos educacionais reconhecerem a importância desse público, o número de estudantes identificados no ensino superior é significativamente inferior ao esperado. Schmengler, Negrini e Pavão (2023) enfatizam que essa invisibilidade está relacionada tanto à falta de protocolos de identificação quanto à ausência de sensibilização por parte de gestores e docentes para reconhecer as potencialidades desse grupo. Nesse sentido, é urgente que as instituições de ensino superior desenvolvam ferramentas mais eficazes para identificar e apoiar esses estudantes, garantindo que suas necessidades específicas sejam atendidas de forma adequada (Fonseca; Daxenberger, 2023).

A teoria dos Três Anéis de Renzulli (1986) é frequentemente utilizada como referencial para compreender as altas habilidades. Segundo esse modelo, a superdotação ocorre na interseção entre habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa. Essa abordagem permite identificar estudantes que, embora não apresentem desempenhos excepcionais em todos os aspectos acadêmicos, demonstram excelência em áreas específicas. No entanto, no ensino superior brasileiro, essa perspectiva ainda é pouco aplicada, o que limita o reconhecimento das altas habilidades em contextos diversos, como o acadêmico e o profissional (Reis, 2024).

No âmbito da Educação Superior na Amazônia, os desafios para a inclusão de estudantes com altas habilidades/superdotação são amplificados pela diversidade cultural, territorial e socioeconômica da região. Matos et al. (2021) destacam que a falta de infraestrutura adequada,



aliada à escassez de profissionais qualificados para identificar e atender esse público, dificulta significativamente a implementação de práticas inclusivas. Ademais, as distâncias geográficas e a precariedade no acesso a recursos tecnológicos agravam ainda mais o quadro de exclusão, especialmente para estudantes provenientes de comunidades ribeirinhas e indígenas.

A inclusão de estudantes com altas habilidades/superdotação no ensino superior também requer a promoção de práticas pedagógicas que estimulem a criatividade, o pensamento crítico e a autonomia. Calixto e Brasileiro (2023) ressaltam que, para esses estudantes, ambientes de aprendizagem padronizados e inflexíveis podem se tornar desmotivadores e, até mesmo, excludentes. Dessa forma, é essencial que as universidades adotem abordagens pedagógicas diferenciadas, que valorizem o potencial criativo e ofereçam desafios compatíveis com as capacidades desses estudantes.

Uma estratégia fundamental para promover a inclusão de estudantes com altas habilidades/superdotação é o fortalecimento dos Núcleos de Acessibilidade nas instituições de ensino superior. Esses núcleos desempenham um papel crucial na identificação e acompanhamento desses estudantes, além de oferecer suporte técnico e pedagógico para docentes e gestores. No entanto, conforme apontado por Brasileiro et al. (2010), muitos desses núcleos carecem de recursos financeiros e humanos para desempenhar plenamente suas funções, o que compromete a efetividade das políticas de inclusão.

Ademais, a formação inicial e continuada de professores é um aspecto central na promoção da inclusão de estudantes com altas habilidades/superdotação. Peranzoni (2013) destaca que muitos docentes ainda possuem visões estereotipadas sobre esse grupo, o que pode levar à negligência de suas necessidades educacionais. A formação docente deve incluir conteúdos específicos sobre identificação, atendimento e desenvolvimento de estratégias pedagógicas que potencializem as habilidades desses estudantes. Esse processo deve ser acompanhado por uma mudança cultural nas universidades, que reconheça a diversidade como um valor essencial para a formação acadêmica e cidadã.

Finalmente, a elaboração e a implementação de políticas públicas específicas para estudantes com altas habilidades/superdotação são imprescindíveis para garantir a inclusão efetiva desse grupo no ensino superior. Essas políticas devem incluir o desenvolvimento de programas de apoio financeiro, acadêmico e psicossocial, além de mecanismos de monitoramento e avaliação. Como argumentam Schmengler, Negrini e Pavão (2023), é necessário que o Estado e as instituições de ensino assumam um compromisso mais firme com a inclusão, promovendo condições que permitam a esses estudantes alcançar seu pleno potencial acadêmico e profissional.



3 METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem quantitativa-descritiva com o objetivo de mapear e analisar os processos de inclusão de estudantes com altas habilidades/superdotação em uma universidade federal localizada no oeste do Pará. A pesquisa foi realizada entre abril e novembro de 2023, abrangendo 21 estudantes do ensino superior identificados como público-alvo da Educação Especial. Essa abordagem permitiu a coleta de dados que oferecem uma visão abrangente sobre o perfil acadêmico desses estudantes, suas experiências no ambiente universitário e os principais desafios enfrentados em termos de inclusão.

3.1 Lócus e Participantes

O presente estudo utilizou dados provenientes de um levantamento institucional realizado pela Universidade Federal do Oeste do Pará, instituição localizada em uma região caracterizada por ampla diversidade cultural, territorial e socioeconômica. Os dados analisados referem-se às respostas de 21 estudantes que participaram voluntariamente do formulário estruturado disponibilizado na página oficial da universidade. A participação foi aberta e não direcionada, permitindo que qualquer discente interessado contribuísse com o levantamento, sem critérios prévios de seleção, o que assegurou maior espontaneidade e representatividade nas respostas.

3.2 Coleta de Dados

A coleta de dados utilizada nesta pesquisa se baseou em um levantamento institucional promovido pela Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Os dados foram obtidos a partir de um formulário estruturado, elaborado e disponibilizado oficialmente pela instituição em sua página eletrônica, com o objetivo de mapear aspectos relacionados à inclusão e acessibilidade no ensino superior.

O formulário esteve acessível aos estudantes de maneira voluntária, permitindo que respondessem à pesquisa conforme sua disponibilidade e interesse, o que garantiu maior representatividade e respeitou a autonomia dos participantes. As questões contidas no instrumento abrangeram informações sobre o perfil acadêmico e socioeconômico dos discentes, suas percepções acerca das políticas institucionais de inclusão, os desafios vivenciados no contexto universitário e as condições de acessibilidade oferecidas pela UFOPA.



3.3 Análise de Dados

Os dados provenientes do levantamento institucional foram analisados por meio de abordagem quantitativa, com o uso de técnicas estatísticas descritivas que possibilitaram a síntese das informações disponibilizadas. Foram calculadas frequências, porcentagens e medidas de tendência central, com o objetivo de identificar padrões e possíveis correlações entre as variáveis investigadas. Essa estratégia analítica permitiu evidenciar os principais desafios enfrentados pelos estudantes e contribuiu para uma avaliação mais precisa da efetividade das práticas inclusivas adotadas pela Universidade Federal do Oeste do Pará.

3.4 Aspectos Éticos

A análise foi conduzida com base em documentos institucionais de acesso público, respeitando os princípios éticos aplicáveis à utilização de informações produzidas por órgãos oficiais. Embora não tenha havido submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa, o trabalho seguiu os preceitos de responsabilidade acadêmica, assegurando o uso ético dos dados e o resguardo da identidade dos participantes. As informações utilizadas foram extraídas de forma anonimizada, sem qualquer identificação individual, o que garantiu a confidencialidade e a integridade das análises realizadas.

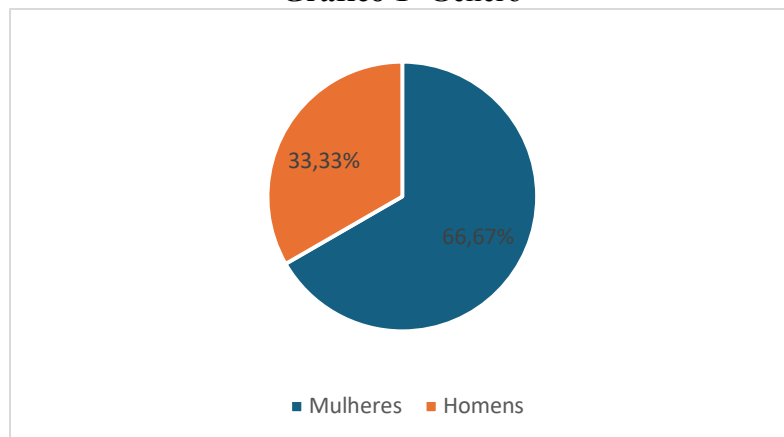
3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A seguir, serão apresentados gráficos que descrevem o perfil dos participantes da pesquisa. Esses dados visam fornecer uma visão abrangente sobre as características individuais e acadêmicas dos estudantes investigados, abrangendo informações como gênero, áreas de curso, presença de transtornos associados e diagnósticos de altas habilidades ou superdotação.

3.1 Perfil dos participantes da pesquisa



Gráfico 1- Gênero



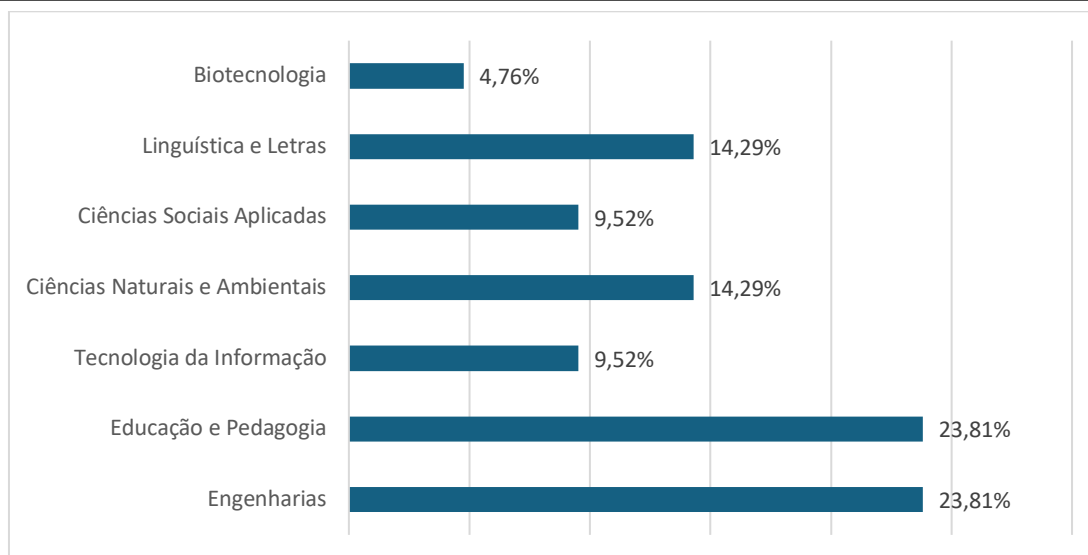
Fonte: Autoria própria (2025)

Os dados obtidos na pesquisa revelaram uma distribuição desigual em termos de gênero entre os 21 participantes, sendo 7 homens (33,33%) e 14 mulheres (66,67%). Esse desequilíbrio reflete tendências amplamente documentadas na literatura, como a predominância de mulheres em determinados cursos acadêmicos, especialmente nas áreas de Educação e Pedagogia (Schmengler, Negrini; Pavão, 2023; Reis, 2024). A maior presença de mulheres pode estar associada ao maior número de matrículas femininas em cursos que historicamente atraem estudantes do sexo feminino, enquanto os homens são mais frequentes em cursos como Engenharias e Tecnologia da Informação (Matos et al., 2021).

Ao considerar a presença feminina mais expressiva, é importante observar como isso influencia as dinâmicas de inclusão e representação no ensino superior. Estudos anteriores destacam que mulheres com altas habilidades/superdotação podem enfrentar desafios adicionais relacionados a estereótipos de gênero e falta de apoio institucional (Fonseca; Daxenberger, 2023). Esses obstáculos podem ser ainda mais acentuados no contexto amazônico, onde as condições socioeconômicas e culturais podem limitar as oportunidades de acesso e permanência das mulheres no ensino superior (Calixto e Brasileiro, 2023).

A seguir, o Gráfico 2 apresenta a distribuição dos participantes da pesquisa de acordo com as áreas de formação acadêmica. Essa categorização permite uma análise detalhada sobre os cursos mais representativos entre os 21 estudantes participantes e a relação dessas escolhas com as características de altas habilidades/superdotação.

Gráfico 2- Curso universitário



Fonte: Autoria própria (2025)

Os dados referentes à distribuição dos participantes por área de formação acadêmica mostram uma representação diversificada entre diferentes cursos. Os 21 estudantes que participaram da pesquisa estão matriculados nas seguintes áreas: Engenharias 23,81% (n=5), Educação e Pedagogia 23,81% (n=5), Tecnologia da Informação 9,52% (n=2;), Ciências Naturais e Ambientais 14,29% (n=3), Ciências Sociais Aplicadas 9,52% (n=2), linguística e Letras 14,29% (n=3) e Biotecnologia 4,76% (n=1).

A análise da distribuição dos estudantes por curso destaca padrões relacionados à escolha acadêmica e à identificação de altas habilidades/superdotação no ensino superior. A predominância de estudantes matriculados em áreas como Engenharia e Educação e Pedagogia, que juntas somam 47,62% da amostra, evidencia uma concentração em campos tradicionais que historicamente atraem maior número de estudantes. Esse dado está em consonância com estudos como os de Schmengler, Negrini e Pavão (2023), que identificaram que os cursos de formação técnica e pedagógica tendem a ser preferidos, sobretudo em instituições de ensino que promovem uma formação de base ampla e multidisciplinar. Tal cenário pode estar relacionado às demandas do mercado de trabalho e à percepção de maior estabilidade profissional nessas áreas.

As áreas de Tecnologia da Informação e Ciências Sociais Aplicadas, com apenas 9,52% de representação cada (n=2), revelam menor adesão, embora sejam campos em crescimento e de alta relevância no contexto contemporâneo. Estudos prévios, como os de Matos et al. (2021), apontam que essas áreas apresentam um aumento gradual de estudantes identificados com altas habilidades, especialmente devido à ênfase na resolução de problemas e na inovação tecnológica e social, aspectos que se alinham às características dos superdotados. No entanto, sua menor representatividade pode ser reflexo de um interesse inicial mais restrito ou de desafios específicos



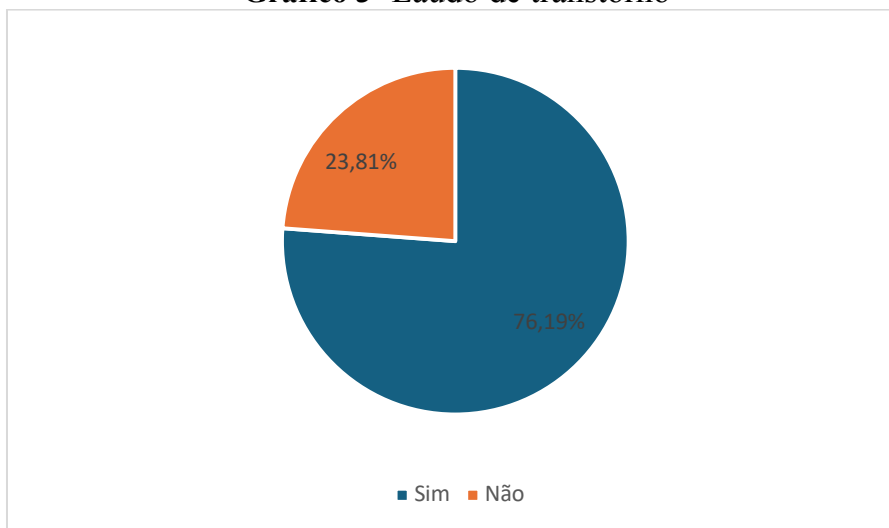
enfrentados por estudantes nesses cursos.

A Biotecnologia, com apenas 4,76% (n=1) da amostra, representa a menor adesão entre as áreas detectadas. Essa baixa representatividade pode estar associada à natureza específica e altamente técnica do curso, que exige conhecimentos aprofundados em áreas como biologia molecular, genética e bioinformática. Além disso, é possível que altas habilidades em campos como Biotecnologia sejam menos detectadas, já que a identificação de superdotação muitas vezes está associada a traços evidentes de desempenho acadêmico ou criatividade em contextos mais amplamente reconhecidos, como nas Engenharias e na Educação. Reis (2024) reforça que áreas com forte viés técnico e científico enfrentam desafios para visibilizar o potencial dos estudantes superdotados, especialmente quando as competências não se manifestam em avaliações ou projetos extremamente valorizados.

Esses dados indicam a necessidade de estratégias mais inclusivas e diversificadas para identificar e apoiar os talentos em todas as áreas acadêmicas, incluindo aqueles de menor adesão, como a Biotecnologia.

O Gráfico 3 apresenta os dados relacionados à presença de laudos de transtornos entre os participantes da pesquisa. Essa informação busca compreender a proporção de estudantes que possuem diagnóstico formalizado e seu impacto na experiência acadêmica.

Gráfico 3- Laudo de transtorno



Fonte: Autoria própria (2025)

Os resultados indicam que 76,19% (n=16) dos participantes possuem laudo de transtorno, enquanto 23,81% (n=5) não possuem diagnóstico formalizado. Essa predominância de estudantes com laudo pode indicar uma maior conscientização sobre a importância de um **Altas Habilidades ou Superdotação e Inclusão Escolar: Reflexões a Partir de Evidências Científicas. Edição Especial. Aquidauana, v. 2, n. 18, ago. 2025**



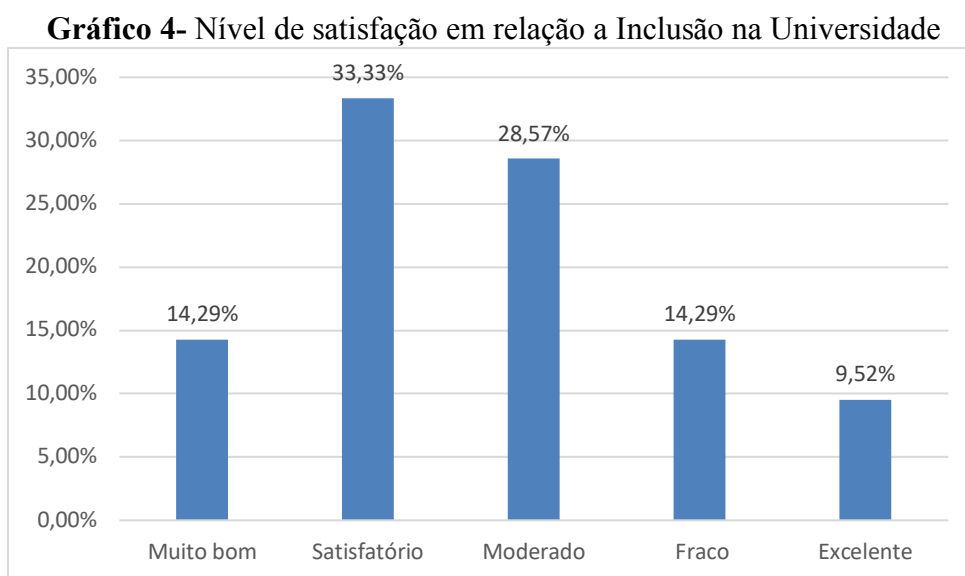
diagnóstico formal para acessar suporte especializado nas instituições de ensino superior. Conforme apontado por Reis (2024), o reconhecimento de transtornos pode facilitar a implementação de estratégias pedagógicas específicas e direcionadas para atender às necessidades desses estudantes.

Por outro lado, os 23,81% (n=5) que não possuem laudo formal podem estar enfrentando barreiras para o acesso a serviços de avaliação ou optar por não buscar o diagnóstico devido a fatores culturais e sociais, como o estigma associado aos transtornos. Essa questão é particularmente relevante no contexto amazônico, onde o acesso a serviços especializados pode ser limitado por razões geográficas ou econômicas (Matos et al., 2021).

Ao correlacionar esses dados com a literatura, observa-se que os estudantes com diagnóstico formalizado têm maiores chances de se beneficiar de ações direcionadas, caso as instituições disponham de políticas inclusivas bem estruturadas (Schmengler, Negrini e Pavão, 2023). No entanto, a ausência de diagnóstico em uma parcela dos estudantes reforça a importância de programas institucionais que promovam tanto a identificação quanto o acompanhamento contínuo desses indivíduos.

3.2 Nível de satisfação em relação a Inclusão na Instituição

O Gráfico 4 apresenta a avaliação dos participantes sobre o nível de satisfação em relação à inclusão promovida pela universidade. Essa análise busca compreender como os estudantes percebem o ambiente institucional no que se refere à acolhida de suas necessidades específicas.



Fonte: Autoria própria (2025)

Os resultados indicam que 33,33% (n=7) dos participantes consideraram o nível de

Altas Habilidades ou Superdotação e Inclusão Escolar: Reflexões a Partir de Evidências Científicas. Edição Especial. Aquidauana, v. 2, n. 18, ago. 2025



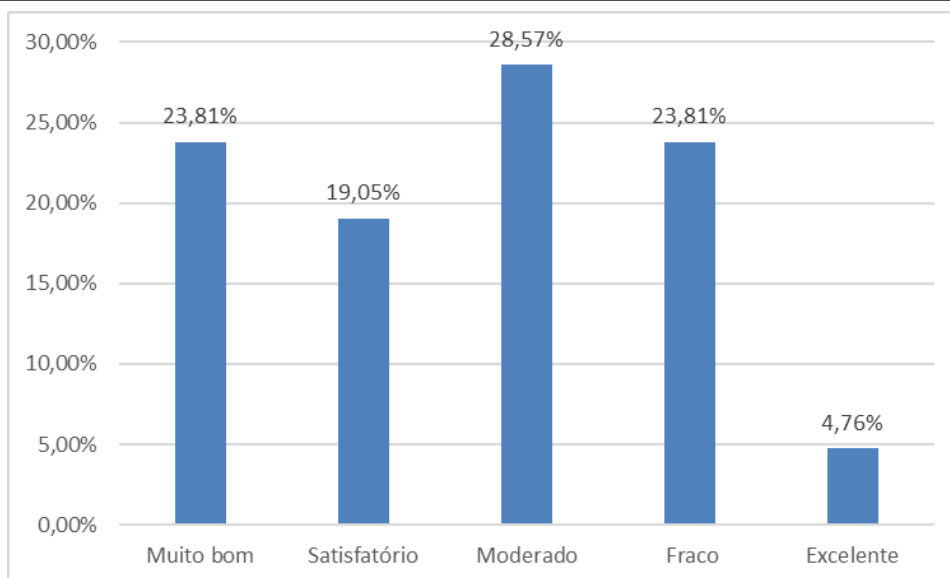
inclusão como "Satisfatório", enquanto 28,57% (n=6) avaliaram como "Moderado". As categorias "Muito Bom" e "Fraco" apresentaram a mesma porcentagem, 14,29% (n=3), e apenas 9,52% (n=2) atribuíram a avaliação "Excelente". Esses dados evidenciam que, embora uma parcela significativa dos estudantes (47,62%) tenha atribuído avaliações positivas ("Muito Bom" e "Satisfatório"), há um percentual considerável que expressa insatisfação ou neutralidade em relação às práticas inclusivas.

Ao correlacionar esses dados com a literatura, Reis (2024) aponta que a percepção dos estudantes sobre a inclusão está fortemente associada à presença de ações concretas de suporte, como acessibilidade, apoio pedagógico e psicológico. Ademais, Matos et al. (2021) destacam que a avaliação moderada ou insatisfatória de políticas inclusivas pode ser reflexo de uma implementação limitada ou de dificuldades estruturais enfrentadas pelas instituições, especialmente em regiões como a Amazônia, onde os desafios de infraestrutura e capacitação docente são mais acentuados.

Esses resultados reforçam a necessidade de as instituições de ensino superior avaliarem continuamente suas práticas e políticas de inclusão, buscando identificar lacunas e implementar melhorias que atendam às demandas específicas de seus estudantes. Como argumentado por Brasileiro et al. (2010), o fortalecimento de núcleos de acessibilidade e a promoção de programas de formação docente contínua são estratégias fundamentais para aprimorar a percepção e a efetividade das ações inclusivas.

Como complemento a esses dados, tem-se o Gráfico 5, que apresenta os dados referentes à avaliação do apoio fornecido pela universidade aos estudantes com altas habilidades/superdotação.

Gráfico 5- Nível de satisfação em relação ao apoio aos alunos com Altas habilidades e/ou Superdotação na Universidade



Fonte: Autoria própria (2025)

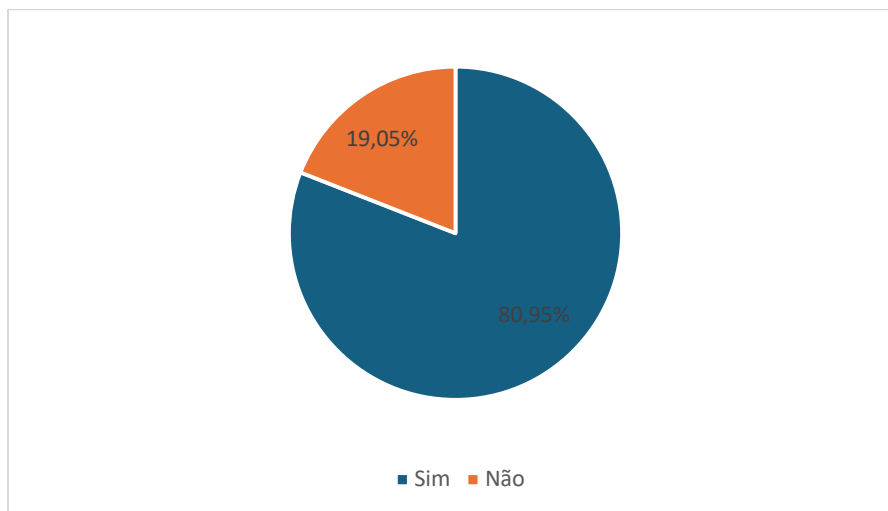
Os resultados mostram que 23,81% dos participantes classificaram o apoio como “Muito Bom” (n=5), enquanto 19,05% consideraram “Satisfatório” (n=4). A maior parcela dos entrevistados, 28,57%, avaliou como “Moderado” (n=6), seguido por 23,81% que consideraram o apoio “Fraco” (n=5). Apenas 4,76% atribuíram a classificação “Excelente” (n=1).

Essa dispersão de percepções sugere uma avaliação geral mediana, porém, embora existam aspectos positivos reconhecidos por alguns estudantes, há lacunas significativas nas ações institucionais para atender às demandas específicas desse grupo. A maior concentração nas categorias “Moderado” e “Fraco” aponta para a necessidade de revisões nas políticas e práticas adotadas pela universidade, atualizando a melhoria dos mecanismos de suporte.

Como destacado por Fonseca e Daxenberger (2023), a inclusão efetiva de estudantes com altas habilidades/superdotação no ensino superior requer mais do que ações isoladas, exigindo a implementação de políticas contínuas e abrangentes. Essas políticas devem eliminar barreiras estruturais e acadêmicas, promovendo um ambiente que valorize o potencial desses estudantes. Esses dados reforçam, ainda, a importância de programas de capacitação docente e do fortalecimento dos núcleos de apoio especializados, como apontado por Neves e Brasileiro (2020).

O Gráfico 6 apresenta as respostas relacionadas à vivência de preconceito ou exclusão dentro da universidade por parte dos estudantes com altas habilidades/superdotação. Os dados revelam que 80,95% dos entrevistados (n=17) indicaram não ter sofrido preconceito ou exclusão, enquanto 19,05% (n=4) afirmaram ter vivenciado tais situações.

Gráfico 6- Sofreu algum tipo de preconceito ou se sentiu excluído dentro da Universidade em função da condição de pessoa com Altas Habilidades ou Superdotação



Fonte: Autoria própria (2025)

Embora a maior parte dos estudantes tenha relatado não ter enfrentado preconceito ou exclusão, a presença de quase 20% de respostas positivas aponta para a existência de barreiras sociais e culturais que afetam significativamente uma parcela do grupo. Esses casos, ainda que minoritários, devem ser tratados com prioridade, pois refletem falhas no acolhimento institucional e podem impactar qualidades a experiência acadêmica desses estudantes.

Conforme planejado por Fonseca e Daxenberger (2023), a inclusão efetiva no ensino superior vai além das medidas de acessibilidade estrutural, exigindo ações que promovam a conscientização da comunidade acadêmica e o combate aos preconceitos implícitos. Ademais, Neves e Brasileiro (2020) enfatizam a necessidade de criar ambientes universitários que valorizem a diversidade, eliminando barreiras não apenas físicas, mas também atitudinais.

Esses dados reforçam a importância de programas institucionais de sensibilização e capacitação da comunidade acadêmica, além da implementação de canais formais para recepção e acompanhamento de casos de discriminação. Apenas por meio de ações integradas será possível garantir um ambiente verdadeiramente inclusivo e equitativo para todos os estudantes.

O Quadro 1 apresenta uma diversidade de fatores relatados pelos estudantes que interferem nas qualidades no processo de ensino-aprendizagem no contexto da universidade. As dificuldades apontadas abrangem dimensões estruturais, pedagógicas e emocionais, evidenciando desafios tanto do ponto de vista institucional quanto individual.

Quadro 1- Aspectos que dificultam o processo de ensino aprendizagem durante as aulas

Dificuldade.
Distância de casa.
O wi-fi disponibilizado aos alunos facilita o meu processo de aprendizagem e acessibilidade às aulas.
O wi-fi disponibilizado aos alunos facilita a minha acessibilidade e aprendizado nas aulas.
Muitos textos para ler e facilita é vídeos, seminários
A habilidade em falar em público.



Nada a declarar.
Metodologias fracas por parte de docentes e reconhecimento apático por docentes e colegas com uma colega atípico (meu caso, Altas Habilidades, TDAH E TEA).
A Didática.
Rigor com horários, prazos e hipervalorização da metódica em detrimento da excelência na execução.
O cansaço dificulta o meu aprendizado, mas em compensação, há vários professores que dão aquele incentivo e focam em ensinar da melhor forma.
Metodologia.
As dinâmicas entre os docentes e os discentes, os slides expostos entre os docentes.
Esforço.
Facilitar ser claro é direito
Alguns professores mais leem o texto dos slides do que realmente explicam.
Falta de inclusão e o preconceito e assistência e saber a quem pedir ajuda.
Vindo de um ensino médio ruim, não consegui acompanhar principalmente cálculo.
A dificuldade está na questão financeira para custear a pesquisa de campo.
Facilidade de absorver documentos escritos ou PDF, mas videoaulas ou aulas extensas com muita repetição de conteúdo me desmotivam.
Falta de aulas presenciais, que são poucas.

Fonte: Autoria própria (2025)

Entre os aspectos destacados, a infraestrutura surge como um fator central, com menções à distância de casa e ao impacto positivo do wi-fi disponibilizado pela universidade para facilitar o acesso às aulas e aos materiais. Embora o acesso à internet seja um facilitador importante, as limitações relacionadas à presença insuficiente de aulas presenciais reforçam os desafios de adaptação ao ambiente remoto ou híbrido.

No âmbito pedagógico, há uma crítica recorrente às metodologias de ensino obrigatório. Muitos estudantes relatam insatisfação com a didática, apontando metodologias consideradas fracas, como o uso excessivo de slides lidos pelos professores e a falta de dinamismo nas aulas. Além disso, a carga de leitura elevada e a ausência de variação nos formatos de ensino são apontadas como barreiras ao engajamento. A hiper-rigidez com horários e prazos, sem considerar a qualidade da execução, também foi mencionada como um fator que dificulta o aprendizado.

Fatores emocionais e sociais também desempenham um papel significativo. Estudantes com condições atípicas, como TDAH e TEA, relatam falta de inclusão e apoio, além de preconceito por parte de colegas e professores. O cansaço e a dificuldade em lidar com habilidades interpessoais, como falar em público, foram apontados como barreiras que impactam diretamente o desempenho acadêmico. Por outro lado, houve reconhecimento do incentivo concedido a alguns professores, que se destacaram pelo seu empenho em apoiar os alunos.

Essas observações revelam que, embora existam aspectos positivos, como o acesso ao wi-fi e o apoio de professores engajados, a universidade precisa implementar que atenda às demandas estruturais e pedagógicas, bem como estratégias inclusivas para acolher estudantes com necessidades diferenciadas. Conforme destacado por Fonseca e Daxenberger (2023), o



sucesso da inclusão no ensino superior depende da eliminação de barreiras tanto físicas quanto atitudinais, enquanto Neves e Brasileiro (2020) enfatizam a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e criem um ambiente de aprendizado mais equitativo e estimulante.

Portanto, a superação dos desafios específicos no Quadro 1 exige um esforço institucional coordenado, incluindo capacitação docente, revisão curricular e fortalecimento dos mecanismos de apoio aos estudantes, como já argumentado por Brasileiro et al. (2010). Só assim será possível fornecer um ambiente acadêmico que realmente favoreça o desenvolvimento pleno dos alunos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa abordou a inclusão de estudantes com altas habilidades/superdotação em uma Universidade Federal no Oeste do Pará, com foco no mapeamento dos processos inclusivos e na análise das experiências acadêmicas desses discentes. Foram discutidos aspectos relacionados ao perfil acadêmico dos estudantes, aos níveis de satisfação em relação às políticas institucionais de apoio e aos desafios enfrentados no processo de ensino-aprendizagem. O estudo reforçou a importância de políticas inclusivas bem estruturadas para a promoção de um ambiente universitário equitativo e acolhedor para esse público.

O objetivo geral da pesquisa foi cumprido ao mapear e analisar os processos de inclusão dos estudantes com altas habilidades/superdotação. Foi identificado que, embora existam esforços institucionais voltados para a inclusão, há lacunas significativas que limitam a experiência desses estudantes. Dados quantitativos demonstraram que apenas 42,86% dos estudantes consideraram o apoio institucional como "Muito Bom" ou "Satisfatório", enquanto 52,38% avaliaram como "Moderado" ou "Fraco". Esses resultados evidenciam a necessidade de revisão e aprimoramento das práticas inclusivas na instituição.

Em relação ao primeiro objetivo específico, foi possível analisar o perfil acadêmico dos estudantes com altas habilidades/superdotação. A distribuição mostrou uma maior concentração em áreas como Engenharias e Educação e Pedagogia, cada uma representando 23,81% da amostra, enquanto Biotecnologia foi a menos representada, com apenas 4,76%. Esses dados sugerem que o potencial desses estudantes está mais frequentemente identificado em cursos tradicionais e menos explorado em áreas emergentes ou altamente especializadas, indicando a necessidade de ampliar os protocolos de identificação e incentivo em outros campos acadêmicos.

Quanto ao segundo objetivo específico, os níveis de satisfação em relação às políticas



de inclusão e ao apoio institucional apresentaram resultados medianos. Embora 47,62% dos estudantes tenham avaliado as práticas de inclusão como "Muito Bom" ou "Satisfatório", uma parcela significativa demonstrou insatisfação ou neutralidade, com 28,57% considerando o apoio "Moderado" e 23,81% classificando como "Fraco". Esses dados destacam a urgência de melhorar a comunicação e a implementação de políticas de suporte que atendam às necessidades desse público.

Por fim, ao atender ao terceiro objetivo específico, foram identificados desafios relevantes no processo de ensino-aprendizagem. Entre os principais aspectos mencionados pelos estudantes estão a falta de metodologias de ensino adequadas, como o uso excessivo de slides e a repetição de conteúdos, a falta de inclusão, preconceito e dificuldades financeiras para custear pesquisas. Apesar dessas limitações, fatores como o acesso ao wi-fi e o incentivo de alguns professores foram apontados como elementos positivos que contribuíram para melhorar a experiência acadêmica.

Os resultados demonstraram a necessidade de um compromisso mais efetivo por parte das instituições de ensino superior para atender plenamente os estudantes com altas habilidades/superdotação. Um maior investimento em capacitação docente, políticas de acessibilidade e iniciativas de suporte individualizado se mostram fundamentais para a promoção de um ambiente verdadeiramente inclusivo.

Entre as limitações da pesquisa, destaca-se o tamanho reduzido da amostra, composta por 21 estudantes, o que limita a generalização dos resultados para outras instituições ou regiões. Além disso, a coleta de dados baseou-se em instrumentos que dependem da autoavaliação dos participantes, o que pode introduzir viés de percepção.

Assim, pesquisas futuras podem ampliar o escopo deste estudo, abordando um maior número de instituições e estudantes, bem como explorando a eficiência de políticas específicas de inclusão no ensino superior. Além disso, sugere-se investigar os impactos de intervenções pedagógicas personalizadas e a implementação de programas de mentorias direcionadas a estudantes com altas habilidades/superdotação. Essas iniciativas podem contribuir para um entendimento mais abrangente das práticas inclusivas e seu papel no desenvolvimento acadêmico desses indivíduos.

5 REFERÊNCIAS

ALCANTARA, Brenda Derbli. NINA, Bianca Della. Inclusão de alunos com Altas Habilidades/Superdotação na Educação Infantil. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, n. 06, v. 06, 2020.



BRASILEIRO, T. S. A.; VELANGA, C. T.; COLARES, M. L. I. S. Currículo e políticas públicas: reflexões pertinentes aos processos contemporâneos de formação e prática docente no contexto da interdisciplinaridade. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 3, n. 1, 2010.

CALIXTO, H. R. da S.; BRASILEIRO, T. S. A. Educação Especial na Formação Inicial de Professores: reflexões sobre os dispositivos legais. **Revista Polyphonia**, Goiânia, v. 34, n. 1, p. 32–50, 2023.

FONSECA, Santuza Mônica de França P. da; DAXENBERGER, Ana Cristina Silva. Estudantes com altas habilidades/superdotação na UFPB: o direito à educação no contexto da educação inclusiva. **Revista Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 26, p. 1-23, e-21362.051, 2023.

MATOS, Denise Maria de; MOREIRA, Laura Ceretta; KUHN, Cleuza. Jovens superdotados na educação superior: um desafio para a docência. **APRENDER – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista, Ano XV, n. 26, p. 198-214, jul./dez. 2021.

NEVES, Joana d’Arc de Vasconcelos; BRASILEIRO, Tania Suely Azevedo. Territorialidades amazônicas: sentidos e produção de conhecimentos e os desafios da formação de professores no contexto atual. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 15, 2020.

PERANZONI Cauduro Vaneza. **Altas Habilidades/Superdotação no Curso de Educação Física da Universidade de Cruz Alta/RS**, 2013. 160 f. Trabalho de tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio Grande do Sul, 2013.

PEREIRA, Letícia Sauer Leal; COELHO, Caroline Pugliero; RUPPENTHAL, Raquel. Formação inicial de professores com deficiência visual: uma revisão preliminar. **Revista do VI Seminário Nacional de Educação Especial/XVII Seminário Capixaba de Educação Inclusiva**, v. 3, n. 3, 2020.

REIS, Grasiano Vieira. **PROAHS: protocolo de identificação de discentes com indicadores de altas habilidades/superdotação no ensino superior**. 2024. 119 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Núcleo de Inovação e Tecnologias aplicadas a Ensino e Extensão, Programa de Pós-graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior, Mestrado Profissional em Ensino, Belém, 2024.

SCHMENGLER, Angélica Regina; NEGRINI, Tatiane; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira. A (in) visibilidade das altas habilidades/superdotação na educação superior. **Revista do Centro de Ciências da Educação**, Florianópolis, v. 41, n. 3, p. 01-23, jul./set. 2023.



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPIFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

EVIDÊNCIAS RELATIVAS A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: A INTERFACE ENTRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES¹

EVIDENCE ON THE INCLUSION OF STUDENTS WITH HIGH SKILLS OR GIFTEDNESS IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION: THE INTERFACE BETWEEN CHALLENGES AND POSSIBILITIES

Rita de Fátima da Silva²

Ludmilla Eveline de Freitas Fernandes³

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar as evidências científicas relacionadas à inclusão de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação nas aulas de Educação Física escolar, discutindo os principais desafios enfrentados por professores, bem como as possibilidades de práticas pedagógicas que favoreçam a valorização das potencialidades desses sujeitos. A partir de uma revisão bibliográfica, buscou-se compreender o lugar ocupado pelos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação na dinâmica escolar, especialmente no componente curricular da Educação Física, tradicionalmente marcado por práticas homogêneas e centradas no rendimento físico. Os resultados apontam para a invisibilidade recorrente desse público nas políticas de inclusão e nas propostas pedagógicas da área, ao mesmo tempo em que destacam experiências promissoras baseadas na flexibilização curricular, no reconhecimento das múltiplas expressões da inteligência e na valorização do protagonismo estudantil. Conclui-se que a promoção da inclusão de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação na Educação Física requer a articulação entre formação docente, escuta sensível e práticas pedagógicas diversificadas e desafiadoras.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Educação Física Escolar. Altas Habilidades ou Superdotação.

¹ Pesquisa vinculada ao Laboratório de Ações Docentes Inclusivas da UFMS/Campus de Aquidauana.

² Graduada em Pedagogia e Educação Física, Especialista em Educação Especial, mestre e doutora em Educação Física, Docente da Universidade Federal de Aquidauana/MS. E-mail: rita.fatima@ufms.br.

³ Graduada em Direito; Mestranda em direito pela Universidade de La Empresa – Montevideu. E-mail: ludmillaffernandes@uol.com.br



ABSTRACT

This article aims to analyze the scientific evidence related to the inclusion of students with High Abilities/Giftedness in school Physical Education classes, discussing the main challenges faced by teachers, as well as the possibilities of pedagogical practices that enhance the potential of these students. Based on a literature review, the study sought to understand the place occupied by students with High Abilities/Giftedness in school dynamics, especially in the Physical Education curriculum component, which is traditionally marked by homogeneous practices focused on physical performance. The results point to the recurring invisibility of this group in inclusion policies and pedagogical proposals in the field, while also highlighting promising experiences based on curriculum flexibility, the recognition of multiple expressions of intelligence, and the appreciation of student protagonism. It is concluded that promoting the inclusion of students with High Abilities/Giftedness in Physical Education requires the articulation of teacher training, sensitive listening, and diversified and challenging pedagogical practices.

Keywords: Inclusive Education. School Physical Education. High Abilities or Giftedness.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Física escolar, enquanto componente curricular obrigatório da Educação Básica, tem potencial significativo para o desenvolvimento global dos estudantes, promovendo aspectos motores, afetivos, sociais e cognitivos. No entanto, quando se trata da inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas, como aqueles com Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD), observa-se um hiato entre as diretrizes inclusivas e as práticas efetivamente implementadas no cotidiano escolar.

Para melhor compreendermos a observação anterior, torna-se importante dar uma volta no tempo para garantir uma melhor compreensão de alguns aspectos referentes ao atendimento dispensado ao público da Educação Especial até chegar à escola regular, fato que provoca mudanças na formação dos profissionais que a compõem e, a longo prazo força a alocação de disciplinas ao nível dos cursos superiores que subsidiam ações conscientes em relação àquelas pessoas.

Para auxiliar nessa retrospectiva utiliza-se dos apontamentos de Silva (1986). Esse afirma que nada de concreto sobre a vida das Pessoas com Deficiência (PCD), doentes e velhos nos primórdios da civilização humana torna-se possível afirmar. No entanto, situações hipotéticas são elaboradas a cerca da vida das dessas pessoas. Essas situações emergem de registros em cavernas descobertas por arqueólogos.

No entanto, seja pelos dedos amputados, que podem ser notados nos desenhos das cavernas habitadas, seja pelo exemplo da incrível calosidade óssea com grande



desvio da linha do fêmur e evidente encurtamento da perna, tivemos na Pré-história pessoas deficientes que sobreviveram por muitos anos. (Silva, 1986, p.34)

Os ossos pré-históricos estudados através da paleopatologia apresentam anomalias (distrofias congênitas ou adquiridas e lesões traumáticas ou infecciosas). São exemplos:

- Pythecanthropus Erectus – Tumor ósseo bem desenvolvido:
- Homem de Neandertal – Fratura solidificada na clavícula, artrite deformante.
- O Esqueleto analisado por Raymond – Fêmur com desvio acentuado e ossos com sinais de osteoartrite de natureza reumática:
- Homem Cro-Magnon – Espondilose:
- Frequência do reumatismo - da chamada osteopatia periarticular, até a total imobilização.

Silva (1986, p. 37) afirma que os tratamentos aos males que afligiam aos homens e mulheres primitivos e pré-históricos estiveram ligados à magia. Vasos decorados com esmero foram encontrados com despojos de homens com sinais de deformidades de natureza permanente, algumas congênitas: corcundas, coxos, anões e amputados. Esses achados comprovam a existência, mesmo em épocas remotas de deficiências e de deformidades de nascimento ou adquiridas por traumatismos e doenças.

Essas obras neolíticas comprovam que esses homens chegaram à idade adulta e, portanto, sobreviveram. Sendo assim, a ideia generalizada de extermínio dos doentes, idosos e PCD não guarda expressão de verdade absoluta.

Duas maneiras foram observadas frente ao tratamento a grupos minoritários:

- Atitude de assimilação, aceitação, tolerância e apoio: das mais variadas maneiras, desde a tolerância pura e simples, até ao tratamento carinhoso e ao recebimento de honrarias e papel relevante na sociedade.
- Menosprezo ou destruição: também se deu de forma variada, incluindo-se o abandono à própria sorte em ambientes ermos e perigosos, até a morte por inanição ou o banimento. Geralmente essas atitudes estavam ligadas às questões de dificuldades na obtenção de alimentação ou autossuficiência e agilidade para cuidar de si mesmo em hora de perigo.

Havia ainda a exposição ao ridículo, como no caso do Jardim Zoológico de Montezuma entre os Astecas. Esse mantinha instalações separadas onde expunha homens e mulheres “defeituosos”, “deformados”, albinos etc. Essas pessoas eram ridicularizadas por aqueles que os observavam.

Os Incas, por exemplo, praticavam as trepanações cranianas. Uma das causas desse tipo de “tratamento” era a crença em maus espíritos e sua localização na cabeça dos indivíduos. Essa



crença em males causados por divindades ou espíritos vingativos e enfurecidos sempre existiu desde a época da pré-história, sempre ligada ao desconhecimento das causas dos males.

Também os egípcios acreditavam que as doenças graves e as deficiências físicas ou problemas mentais eram provocados por maus espíritos ou pecados de vidas anteriores que deviam ser pagos:

Dessa maneira não podiam ser debelados a não ser pela intervenção dos deuses, ou pelo poder divino que era passado aos médicos-sacerdotes que às vezes tinham meios para chegar a esse desiderato. Em sua terapêutica usavam as preces, os exorcismos, os encantamentos, somados a poções, pomadas, elementos ou também a eventuais cirurgias. (Silva, 1986, p.56 e 57)

Por outro lado, essa mesma cultura costumava ser generosa com os anões, não os considerando seres ‘desgraciados ou inferiores’. Aqueles favorecidos pela classe a que pertenciam podiam, inclusive, chegar a cargos, quaisquer que fossem sendo os mais pobres vendidos por grandes somas a faraós ou ricos senhores.

Opiniões parecidas tinham os antigos hebreus, acreditando que as doenças crônicas, assim como as deficiências físicas ou mentais, ou qualquer deformação por menor que fosse, indicava impureza ou pecado. Sendo as pessoas acometidas por qualquer imperfeição proibidas de fazer adoração a seu Deus. No entanto, o próprio Moises que em seu livro “Levítico” proíbe tais pessoas de fazerem oferendas a seu Deus tinha grandes dificuldades de fala, sendo, portanto, “deficiente”. O próprio Noé era albino, segundo as descrições sobre ele encontradas na Bíblia, em Gênesis:

Depois de algum tempo meu filho Matusalém escolheu uma esposa para seu filho Lamec. Ela engravidou e deu à luz uma criança cuja pele era branca como a neve e vermelha como uma rosa; cujo cabelo era comprido e alvo como a lã e cujos olhos eram lindos. Quando os abriu iluminou toda a casa, como o sol; a casa ficou cheia de luz. (Gênesis *apud* Silva, 1986, p.73)

Os gregos por sua vez aceitavam a deficiência adquirida, mas não a congênita. Crianças que nascessem com deformidades deveriam ser eliminadas por seus pais. Nem sempre a morte imediata, mas a exposição, como explica Silva (1986, p 123): “Recorriam os seus habitantes a lugares considerados como sagrados, tais como florestas, os vestíbulos dos templos, as beiras dos rios, as cavernas, onde as crianças eram deixadas ...Elas podiam sobreviver ou não...”

Esse povo atribuía a cidade-estado a responsabilidade de atendimento à pessoa “deficiente”. A Grécia organizou instituições voltadas para problemas específicos, como lares para deficientes (“paramonaria”), lares para pessoas cegas (“tuflokoméia”), instituições para pessoas com doenças incuráveis (“arginoréia”) e também organizações para pessoas muito pobres ou mendigas (“ptochéia”). Os romanos, por sua vez, contaram entre seus Césares dois com sérias deficiências físicas. Também escreveram sobre a competência das pessoas em condição de



deficiência. No entanto, esse mesmo povo não reconhecia o direito à vida das crianças nascidas prematuramente ou com deficiências. Todavia, mesmo a lei determinando a morte, o infanticídio não foi diretamente praticado. As crianças com anormalidades eram abandonadas em cestos enfeitados com flores às margens do Tibre. Entre os romanos havia a prática de manter os deficientes mentais “protegidos” em vilas ou propriedades das abastadas famílias patrícias. Serviços simples e até mesmo humilhantes eram destinados a alguns surdos, cegos, deficientes mentais, físicos e outros tipos de pessoas nascidas com malformações. As moças e meninas cegas eram utilizadas como prostitutas e os rapazes cegos como remadores ou simplesmente para esmolar. Havia também um mercado onde pessoas sem braços, sem pernas, de três olhos, etc, eram vendidas.

Já na Idade Média o infanticídios era largamente praticado, muito embora condenado, pela Igreja. No entanto, essa atribuía as causas das deficiências ao sobrenatural e seus portadores eram vistos como seres possuídos por demônios.

Os orfanatos, manicômios, prisões e outros tipos de instituições estatais foram extremamente utilizados no séc.. XVII e XVIII para guarda dos Deficientes Mentais. Contudo, algumas experiências positivas começaram a surgir, tais como:

- Frade Ponce de León (1509-1584) educou doze crianças surdas com surpreendente êxito e escreveu o livro – “Doctrina para los mudos-sordos” e criou o método oral;
- Juan Pablo Bonet (1579-1633) publicou “Redución de la letras y arte de enseñar a hablar a los mudos”;
- Charles Michel de l’Epée (1712-1789) criou a primeira escola para surdos que posteriormente converteu-se no Instituto Nacional de “Sordomudos”;
- Valentín Haiiy (1745-1822) criou em Paris um Instituto para Crianças Cegas;
- Louis Braille (1806-1852) ex-aluno de Valentín Haiiy e criador do Sistema Braille.

Contudo, pode-se considerar como nascente de uma educação para a PCD, a Educação Especial, o final do século XVIII e o início do século XIX com a institucionalização especializada dos indivíduos em condição de deficiência. São características dessa época:

1. Preocupação da sociedade em prestar apoio (assistencialismo) ao deficiente;
2. Ideia de proteção à pessoa “normal da não normal”;
3. Ideia de proteção ao deficiente com relação à sociedade;
4. O deficiente fica segregado, discriminado;
5. Abrem-se escolas fora das povoações;
6. Séc. XIX – criação de escolas especiais para cegos e surdos;
7. Início do atendimento a deficientes mentais em instituições criadas para esse fim.



Durante a era das instituições alguns estudiosos tornaram-se celebridades na história da Educação Especial: Philippe Pinel, Esquirol, Itara Voisin, Irmãos Pereira, Galton, Binet, Montessori, Decroly, Georgs, Deinhart e Heller.

Já no século XX acontece a obrigatoriedade e expansão da escolarização básica. Com o consequente aumento de clientela também se multiplicaram os casos de crianças que não acompanhavam o ritmo da maioria.

Para atender a essa parcela estudantil surge uma pedagogia diferenciada - a educação especial institucionalizada, baseada nos níveis de capacidade intelectual e diagnosticada em termos de quociente intelectual. Assim, escolas especiais multiplicaram-se de acordo com as diferentes etiologias e, com elas os rótulos às crianças que delas necessitavam. Essas escolas estavam separadas do ensino regular, com programas próprios, técnicas e especialistas, diferenciando-se do sistema educativo geral. No entanto, esse tipo de escola segregada passa a receber inúmeras críticas através das associações de pais. Essas associações receberam apoio administrativo na Dinamarca e essa incluiu em sua legislação o conceito de normalização (possibilitar o desenvolvimento de vida tão normal quanto possível ao deficiente mental). Assim, estende-se por toda Europa e América do Norte o conceito de normalização e o Canadá publica em 1972 o primeiro livro sobre esse assunto.

As práticas segregadoras são substituídas por práticas e experiências integradoras. Com isso os alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) passaram a ter apoio em escolas regulares bem como escolas de Educação Especial, além de modalidades intermediárias de intervenção entre aulas numa escola regular e numa escola especial.

Portanto, a PCD deixa de estar reclusa em instituições afastadas do meio social mais amplo, já no final da década de 80, momento em que a Educação Física inicia todo um movimento em busca de sua identidade.

Esse fato exige mudanças na estrutura educacional, desde as referentes à estrutura física, como àquelas referentes à formação dos profissionais que irão atuar com essas pessoas. Pode-se observar que um largo caminho vem sendo percorrido. Repleto de conflitos, encontros e desencontros, formando a base de uma construção ainda em obras.

A partir dos anos 90 o conceito de integração escolar para todos cede espaço à inclusão. Esse novo conceito pretende garantir que todos os alunos façam parte do mesmo contexto escolar, participando das mesmas atividades comuns, todavia, adaptadas para atender às diferenças individuais. É dessa forma que a Educação Física vê-se “nua” em termos de conteúdos que deem conta dessa nova clientela que adentra a escola, legalmente em igualdade de condições com os demais que já compunham esse cenário.



No entanto, não bastam deliberações, decretos, portarias, leis para que os conflitos existentes nas relações humanas deixem de acontecer. Vertendo o olhar para o Brasil, início da colonização, entre os indígenas, era raríssimo encontrar “aleijados”, cegos, surdos, mudos, “coxos”. A deficiência de origem congênita ou como consequência de doenças incapacitantes não existia, pois, segundo o historiador Silva (1986) nos casos congênitos as crianças eram sacrificadas pelos pais após o nascimento.

Com relação à população branca, a cegueira noturna, raquitismo, beribéri e outras eram resultantes da carência alimentar. Os grandes números de escravos mutilados, inválidos eram em decorrência dos maus tratos, castigos físicos ou acidentes de trabalho.

As primeiras instituições brasileiras para atendimento de deficientes foram construídas por ordem de D. Pedro II (1854), são elas: O Imperial Instituto dos Meninos Cegos, Instituto dos Surdos Mudos (1887) e o Asilo dos Inválidos da Pátria (para ex- combatentes mutilados na guerra).

No entanto, a medicina (de reabilitação) brasileira ainda não era capaz de atender às necessidades da população.

Já na década de 30 o Brasil viveu, fruto de uma doutrina militar e higienista, uma forte discriminação baseada na eugenia da raça. A portaria ministerial de no 13, de 1 de fevereiro de 1938, combinado com o Decreto de 21.241-38 proibia a matrícula em estabelecimento de ensino secundário de aluno cujo estado patológico os impedia permanentemente das aulas de Educação Física. Nem mesmo a proclamação de que todos são iguais perante a lei, pela Constituição de 1969 garantiu uma real preocupação do estado brasileiro com relação às PCD.

Segundo Carmo (1991, p. 32-33), os principais decretos e leis produzidos e voltados para os “deficientes” relativos ao período compreendido entre 1944 a 1987, no Brasil, são:

1. Decreto-Lei 4.818, de 8 de outubro de 1942, que estabelece a “prorrogação, prazo, vigência, crédito especial para auxílio de pessoa deficiente”.
2. Decreto no 044236 de 1 de agosto de 1958. “Institui a campanha nacional de educação e reabilitação dos deficitários visuais”.
3. Decreto no 048252/60 e Decreto no 072424/73 determinam a “criação da campanha nacional de reabilitação do deficiente físico”.
4. Lei 004613, de 2 de abril de 1965: “isenta dos impostos de importação e de consumo, bem como taxa dos despachos aduaneiros, os veículos especiais destinados a uso exclusivo de paraplégicos ou de pessoas portadoras de defeitos físicos, os quais ficam impossibilitados de utilizar os modelos comuns”.
5. Decreto no 057654, de 20 de janeiro de 1966, Art. 109: “são isentos do serviço militar: 1) por incapacidade física ou mental definitiva, em qualquer tempo os que forem julgados inaptos em seleção ou inspeção de saúde e considerados irrecuperáveis para o serviço”. Serão consideráveis irrecuperáveis para os serviços militares os portadores de lesões, doenças ou defeitos físicos, que tornem incompatíveis para o serviço militar nas Forças Armadas e que só possam ser sanadas ou removíveis com o desenvolvimento da ciência.
6. Decreto Lei no 001044, de 21 de outubro de 1969: “dispõe sobre o tratamento excepcional para alguns portadores das afecções que indica tratamento especial de ensino, aluno doente, pessoas deficiente”. Parágrafo 1º do Artigo 153 da



- Constituição brasileira, estabeleceu que: *“todos são iguais perante a Lei, sem discriminação de sexo, raça, trabalho, credo religioso e convicções políticas”*.
7. Resolução no 000492, 21 de março de 1975: “dispõe sobre a concessão de carteira nacional de habilitação aos portadores de deficiência auditiva”.
8. Emenda Constitucional no 000012, de 10 de outubro de 1978: altera a Constituição Federal Art. Único. “É assegurado aos deficientes à melhoria de sua condição social e econômica especialmente mediante”: Educação Especial gratuita; Assistência, reabilitação e reinserção na vida econômica e social do país; Proibição de discriminação inclusive quanto à admissão ao trabalho ou ao serviço público e a salários; Possibilidade de acesso a edifícios e logradouros públicos
9. Decreto no 084919, 16 de julho de 1980, que institui a Comissão Nacional do Ano Internacional das pessoas deficientes. Esse decreto vem para atender uma solicitação da Organização das Nações Unidas - ONU, que estabeleceu em 1976, que o ano de 1981 seria o Ano Internacional das pessoas portadoras de deficiência em todo o mundo. Esse ponto foi muito importante para a pessoa em condição de deficiência no Brasil e para países em desenvolvimento.

Com relação à Educação Física é relevante citar um documento que mobilizou forças internas a fim de buscar consonância com os discursos resultantes das conferências internacionais, a Carta Internacional de Educação Física e Desportos, aprovada pela Conferência da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, 1978), em 21 de novembro de 1978. Essa apresentou sugestões de condutas e prioridades para o estabelecimento de políticas públicas que viessem definir, orientar, regular e avaliar o atendimento às PCD, e em seu preâmbulo acentuou que:

O exercício efetivo dos direitos de todo homem depende em grande parte das chances oferecidas a cada um de desenvolver e preservar, livremente, seus meios físicos, intelectuais e morais, e que, em consequência o acesso de todo ser humano à educação física e aos desportos deve ser assegurado e garantido a todos. Os programas devem dar prioridades aos grupos menos favorecidos no seio da sociedade e a sua prática é indispensável na expansão da personalidade, qualidade e moral das pessoas, e garantido em todos os níveis. Estabeleceu em seu Art. 1:

A prática da educação física e dos desportos é um direito fundamental para todos (...). É direito fundamental de todo ser humano o acesso à educação física e aos desportos, os quais são indispensáveis à expansão de sua personalidade. O direito de desenvolver aptidões físicas, intelectuais e morais, através da educação física e do desporto, deve ser garantido tanto no plano do sistema educativo quanto em outros aspectos da vida social (UNESCO, 1978).

Em seu preâmbulo consta que:

A educação física e os desportos devem ter sua ação formadora reforçada, favorecendo os valores humanos fundamentais que servem de base ao pleno desenvolvimento dos povos.

Com relação à função e terminalidade da educação física, o Art. 2º e seu preâmbulo definiram:



A Educação Física e o Desporto, dimensões essenciais da Educação e da Cultura, devem desenvolver em todo ser humano as aptidões, a vontade e o domínio próprio e favorecer sua plena integração dentro da sociedade. A continuidade da atividade física e da prática dos desportos deve ser assegurada durante a vida, e diante uma educação global, permanentemente democratizada.

A educação física e os desportos devem tender à promoção da aproximação tanto dos povos como dos indivíduos, bem como ao estímulo desinteressado, à solidariedade e à fraternidade, ao respeito e à compreensão mútuos, ao reconhecimento da integridade e da dignidade dos seres humanos (UNESCO, 1978).

Essa Carta também fez alusão à diversidade, quando em seu Art. 3º e preâmbulo disse que:

Os programas de educação física e dos desportos devem ser concebidos em função das necessidades e das características pessoais dos participantes, bem como das condições institucionais, culturais, socioeconômicas e climáticas de cada país. Tais programas devem dar prioridade às necessidades dos grupos desfavorecidos no seio da sociedade.

Há diversos métodos de formação e de educação existentes no mundo, mas, a despeito das diferenças de estruturas desportivas nacionais aparece nitidamente que a educação física e os desportos vão além do simples desenvolvimento completo e harmonioso do ser humano (UNESCO, 1978).

Reforçando a ideia de que a PCD tem direito à prática da Educação Física, seu Art. 1, item 1.3 previu:

Condições particulares devem ser oferecidas aos jovens, inclusive à crianças em idade pré-escolar, às pessoas idosas e aos deficientes, a fim de permitir o desenvolvimento integral de sua personalidade, graças a programas de educação física e de desportos, adaptados às suas necessidades (UNESCO, 1978).

Após essa Conferência e as sugestões oriundas da referida Carta intensificam-se, com o passar do tempo, as discussões a cerca da formação do professor de educação de física de forma a subsidiar a ação desse profissional junto a populações em condição de deficiência.

Nesse contexto surge a Educação Física Adaptada (EFA) como uma sub-área da Educação Física cujo objetivo de estudo é a atividade física para as pessoas em condição de deficiência, adequando metodologia de ensino para o atendimento às características de cada indivíduo, respeitando suas diferenças.

Para as pessoas em geral e as PCD a EFA não se diferencia da Educação Física (EF) em seus conteúdos, mas compreende técnicas, métodos e formas de organização que podem ser aplicadas ao indivíduo com necessidades especiais. É um processo de atuação docente com planejamento, visando atender às necessidades de seus educandos. A EFA passa a ser vista como veículo de promoção para PCD. Promoção no sentido de crescimento, tendo em vista, a ampliação de possibilidades de desenvolvimento cognitivo, afetivo, psicomotor e psicossocial.



Contudo, dentro da Educação Especial e do Desporto Adaptado a EFA antecede, no Brasil, a formação do professor de EF. Isso quer dizer que antes de as universidades oferecerem a disciplina Educação Física adaptada alguns profissionais de EF já vinham, através das exigências práticas do dia-a-dia da profissão desenvolvendo o fazer. Esses profissionais, em sua maioria, estavam ligados a instituições de reabilitação. Logicamente que as dificuldades encontradas foram muitas e a precariedade do trabalho desenvolvido espelhava a falta de embasamento teórico-filosófico.

Percebe-se neste recorte histórico que traz parte da história do atendimento à PCD via Educação Física que esta foi se consolidando embreando-se nos discursos e ações no entorno da educação inclusiva, que tem avançado significativamente nas últimas décadas, especialmente em relação ao atendimento de pessoas com deficiência e/ou com necessidades educativas especiais.

É possível perceber que existem ações, pesquisas, projetos de intervenção via a Educação Física em diferentes grupos de pessoas que fazem parte do público da Educação Especial, como cegos, surdos, deficientes intelectuais, autistas, contudo, também é possível verificar que estudantes com altas habilidades ou superdotação permanecem, em muitos contextos, invisibilizados e negligenciados.

No Brasil, as políticas públicas reconhecem as altas habilidades como uma das condições que caracterizam o público da Educação Especial (Brasil, 2008). Todavia, essa inclusão tem se concentrado majoritariamente na educação básica.

2. SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

A identificação e o atendimento educacional dos estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação demandam compreensão e fundamentação dos seus potenciais, que vão além do desempenho acadêmico tradicional. No contexto educacional brasileiro, esses estudantes são reconhecidos como público da Educação Especial, conforme estabelece a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), o que garante seu direito a um ensino que valorize suas singularidades, promova seu desenvolvimento pleno e respeite suas necessidades específicas.

Neste sentido, a legislação brasileira garante direitos e atendimento específico para pessoas com AH/SD, tanto na educação básica quanto na superior. Além disso, a legislação prevê a criação de um cadastro nacional desses alunos, a fim de fomentar políticas públicas direcionadas ao desenvolvimento de suas potencialidades. Legislação Principal e Programas:



a) Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 (LDB): Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Esta não aborda especificamente as altas habilidades e superdotação. No entanto, destaca o direito à igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, indicando a necessidade de atender às diferenças individuais.

I- currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II – [...] 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, [...] para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; [...]. (Brasil, 1996).

b) Lei nº 8.069/90. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA):

Em seu artigo 54, inciso V, o ECA assegura o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.

c) Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade - Este programa, instituído pela Portaria nº 555, de 5 de junho de 2007, visa promover a educação inclusiva, incluindo alunos com altas habilidades e superdotação, garantindo seu acesso, participação e aprendizagem em ambientes escolares comuns.

d) Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) enfatiza a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, o que inclui aqueles com altas habilidades e superdotação. Ela destaca a importância de garantir condições para a aprendizagem e a participação dos alunos, promovendo a diversidade e respeitando as diferenças individuais.

e) Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica:

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica nº 4/2009) oferecem orientações específicas para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, contemplando estratégias para identificação, avaliação e atendimento educacional especializado.

f) Documentos Orientadores para Atendimento Educacional Especializado (AEE):

O AEE é um serviço complementar ou suplementar à escolarização realizada em salas de aula comuns. Documentos orientadores, como o “Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Intelectual” (Brasil, 2010), podem oferecer diretrizes específicas para o atendimento de alunos superdotados.

g) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 12.796/2013:



Altera a LDB e introduz a terminologia "altas habilidades ou superdotação" no texto da lei. Exige professores com especialização adequada e/ou capacitados para atender alunos com altas habilidades/superdotação.

h) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 13.234/2015:

Dispõe sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento de alunos com altas habilidades ou superdotação na educação básica e superior. Direitos e Atendimento:

i) Atendimento Educacional Especializado:

Regulamentado pelo Decreto nº 7.611/11, assegura currículos, métodos, técnicas e recursos educativos específicos para atender às necessidades desses alunos.

k) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 13.234/2015

Prevê a criação de um cadastro nacional de alunos com altas habilidades/superdotação.

l) Plano Educacional Individualizado (PEI):

Garante a elaboração de um PEI para cada aluno, visando o desenvolvimento de suas potencialidades.

J) Núcleos de Atividades em Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S):

Implantado pelo Ministério da Educação em 2005 nas capitais e Distrito Federal. Desenvolvem atividades de enriquecimento curricular, pesquisa e aprofundamento de conhecimentos.

Atualmente, um dos principais referenciais nos estudos sobre altas habilidades ou superdotação é o Modelo dos Três Anéis, desenvolvido por Joseph Renzulli em 1978. Essa proposta trouxe uma mudança significativa na forma de compreender a superdotação: deixou de ser vista apenas como resultado de um alto Quociente de Inteligência (QI) e passou a ser entendida como a combinação de três elementos essenciais — habilidades acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade. Essa visão mais ampla e integrada do potencial humano contribui para ampliar o entendimento sobre quem são esses estudantes, além de oferecer caminhos mais sensíveis e eficazes para sua identificação e atendimento na escola. Renzulli (1986) propõe que as habilidades superiores podem ser organizadas em duas categorias principais: a superdotação escolar e a superdotação criativo-produtiva.

A superdotação escolar, também chamada de “habilidade do teste ou da lição de aprendizagem”, refere-se às competências que costumam ser facilmente detectadas por meio dos testes de QI — instrumentos frequentemente utilizados como critério de entrada para programas especiais. Essas habilidades estão alinhadas às exigências do ambiente escolar, o que faz com que estudantes com QI elevado, em geral, também tenham um bom desempenho acadêmico. Nesse contexto, a ênfase recai sobre processos como a aprendizagem dedutiva, o treino estruturado do pensamento e a capacidade de adquirir, armazenar e recuperar informações.



Por outro lado, a superdotação criativo-produtiva está associada à capacidade de produzir materiais e ideias originais. Nesse caso, o foco está na aplicação prática dos conhecimentos e na integração de processos de pensamento de forma criativa, indutiva e voltada para a solução de problemas reais. O estudante, nessa abordagem, é visto como um “aprendiz em primeira mão” — alguém que mergulha em temas que têm sentido para ele, buscando resoluções que façam diferença concreta em sua vida e em seu entorno (Renzulli, 1986).

Segundo Renzulli (2005), esse fenômeno deve ser entendido dentro do espectro do desenvolvimento humano, e não como uma condição fixa. A superdotação se revela a partir de comportamentos observáveis, quando o potencial é efetivamente colocado em prática em uma área específica de interesse ou atuação.

O autor destaca que estudantes que apresentam ao menos uma habilidade significativamente acima da média — mesmo que não extremamente superior — e que se envolvem intensamente com determinadas atividades, realizando-as de maneira criativa, são os que tendem a manifestar comportamentos considerados como de superdotação.

As habilidades específicas dizem respeito à capacidade de adquirir conhecimentos ou técnicas em uma ou mais áreas especializadas. Elas envolvem a aplicação combinada de diferentes habilidades gerais em domínios como dança, química, liderança, matemática, composição musical, administração, entre outros.

O segundo conjunto de características associado às pessoas criativo-produtivas está relacionado à motivação voltada para a realização de uma tarefa específica. Renzulli e Reis (1997) chamam esse aspecto de “envolvimento com a tarefa”.

Termos como perseverança, dedicação, esforço contínuo, autoconfiança, crença na própria capacidade e ação direcionada à área de interesse são frequentemente usados para descrever o envolvimento com a tarefa (Renzulli, 2005). Pesquisas apontam que a motivação intrínseca — aquela que leva o indivíduo a se engajar em uma atividade pelo prazer de realizá-la — é um dos principais fatores que antecedem produções originais e marcantes (Amabile, 1996; Bloom & Sosniak, 1982; Renzulli, 2005).

O terceiro conjunto de traços que caracterizam as pessoas com altas habilidades/superdotação é, geralmente, agrupado sob a denominação de “criatividade”. Esse aspecto envolve a habilidade de pensar fora dos padrões comuns, propor soluções incomuns e transformar ideias em algo concreto e significativo. Embora seja um conceito abrangente e de definição complexa, a criatividade costuma envolver dois elementos centrais: originalidade (ou novidade) e efetividade (utilidade ou aplicabilidade). De modo geral, um produto criativo precisa ter uma finalidade — como solucionar um problema de forma inovadora (Runco, 2009).



O Modelo dos Três Anéis destaca que os comportamentos relacionados à superdotação podem surgir mesmo quando os três conjuntos de traços — habilidades acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa — não estão simultaneamente presentes. Renzulli deixa claro que nenhum desses elementos tem prioridade sobre os demais. Cada um deles, isoladamente, pode ser considerado na identificação de uma criança para os programas de atendimento às altas habilidades (Renzulli & Reis, 1997; Renzulli, Reis & Smith, 1981).

É importante compreender que tanto a criatividade quanto o envolvimento com a tarefa são aspectos dinâmicos, que variam de acordo com a atividade, o contexto e o momento. Mesmo indivíduos que costumam ter muitas ideias originais e grande dedicação podem apresentar oscilações em sua produção criativa. Esses dois traços, aliás, tendem a se alimentar mutuamente: ao ter uma ideia criativa, a pessoa se sente estimulada, motivada e reforçada — tanto por si mesma quanto pelo ambiente. Quando coloca essa ideia em prática, o envolvimento com a tarefa tende a emergir de forma mais intensa. Por outro lado, dedicar-se profundamente a um desafio pode despertar novas ideias e caminhos inovadores para solucioná-lo (Renzulli & Reis, 1997).

É nesse contexto que Renzulli propõe uma mudança importante: em vez de rotular os estudantes como sendo ou não sendo superdotados, é mais produtivo compreender que as altas habilidades se manifestam em um contínuo. Ou seja, são traços presentes em todas as pessoas, mas que variam em grau, intensidade e complexidade.

Essa visão reforça que as altas habilidades/superdotação envolvem tanto aspectos cognitivos quanto traços de personalidade. Os talentos emergem à medida que diferentes capacidades — já desenvolvidas ou ainda latentes — são identificadas e estimuladas de forma criativa, em contextos nos quais o indivíduo se sente motivado a dar o melhor de si.

Por isso, mesmo quando certos talentos ainda não se manifestaram claramente no momento da indicação para a sala de recursos, é papel desse espaço oferecer condições e estímulos para que esses potenciais ganhem forma e se desenvolvam (Gubbins, 2005).

Essa versão revisada da escala contempla quatro dimensões essenciais para a identificação de alunos com potencial elevado. A área de aprendizagem inclui indicadores como vocabulário avançado para a idade ou série, facilidade para reter informações, amplo repertório sobre temas específicos e habilidade para compreender conteúdos complexos por meio do raciocínio analítico. A criatividade é avaliada por meio da originalidade das respostas, da capacidade de gerar múltiplas ideias, do pensamento imaginativo e do comportamento não conformista.

Já a motivação se manifesta na concentração prolongada em temas de interesse, no envolvimento contínuo com projetos de longa duração e na autonomia para concluir tarefas



estimulantes. Por fim, a liderança se expressa na habilidade de se comunicar de forma clara, de coordenar atividades em grupo e de demonstrar responsabilidade ao finalizar projetos iniciados.

O Modelo das Portas Giratórias, diretamente relacionado ao contexto escolar, propõe diretrizes para a identificação e seleção de estudantes com altas habilidades. A primeira etapa sugerida por Renzulli e Reis (1997) é a definição do grupo de alunos que participará do programa de enriquecimento. Para isso, os autores indicam seis passos fundamentais.

Entre eles, destacam-se a indicação por meio de testes e a observação dos professores, feita com o apoio da Escala para Avaliação das Características Comportamentais dos Alunos com Habilidades Superiores (SCRBSS), elaborada inicialmente por Renzulli, Smith, White, Callahan e Hartman (1976). Essa escala foi criada para auxiliar os docentes na identificação de traços comportamentais em dez áreas: criatividade, liderança, motivação, aprendizagem, artes cênicas e visuais, música, planejamento e habilidades de comunicação — tanto na expressão quanto na precisão.

Posteriormente, Renzulli e colaboradores publicaram uma versão revisada e mais enxuta dessa escala (Renzulli, Smith, White, Callahan, Hartman & Westberg, 2002), com foco em quatro áreas principais: aprendizagem, criatividade, motivação e liderança.

É fundamental dedicar atenção especial à identificação de alunos altamente criativos. De acordo com Butler-Por (1993), esses estudantes podem estar mais vulneráveis ao fracasso escolar, justamente por seu pensamento divergente e postura inconformista nem sempre serem bem recebidos no ambiente educacional. Esse descompasso pode gerar tensões e conflitos, tanto com professores quanto com a família.

Além disso, como destaca Virgolim (2014, p. 591), “há evidências de pesquisa que demonstram que a criatividade e a inteligência, embora sejam construtos diferentes, estão correlacionadas quando medidas por testes tradicionais”. Essa relação reforça a importância de reconhecer o valor da criatividade no processo educativo, inclusive nos instrumentos de avaliação e nos critérios de identificação.

Complementarmente, Howard Gardner (1983), por meio da Teoria das Inteligências Múltiplas, aponta para dimensões independentes, como a inteligência linguística, lógico-matemática, espacial, corporal-cinestésica, musical, interpessoal, intrapessoal, naturalista e, mais recentemente, existencial. A teorização de Gardner aponta para diferentes formas de aprender e de demonstrar este aprendizado. Afirma que indivíduos podem demonstrar talentos e competências em diversas áreas, nem sempre contempladas pelas avaliações escolares tradicionais.

Compreender esta teorização proposta por Gardner no fazer pedagógico, no exercício da docência possibilita um olhar mais sensível no entorno das altas habilidades/superdotação, identificando potenciais diferenciados em áreas motoras, artísticas, interpessoais ou criativas. Para



a Educação Física, em especial a escolar, abarcar este modelo teórico em suas práticas pode favorecer o reconhecimento de habilidades diversas daquelas mais familiares à prática destes docentes.

O campo da Educação Física Escolar tem um aporte sólido para identificar aquele/a estudante diversamente hábil, com alto grau de concentração, domínio do corpo, aguçado pensamento estratégico e tático, entre outros. Este aporte fornecido pelos estudos de Gardner (mas também pelos estudos de Renzulli anteriormente citados), traz entre as outras já mencionadas, a Inteligência Viso-Espacial e Inteligência Corporal-Cinestésica.

O quadro a seguir sintetiza as principais características destas inteligências.

Quadro 1 - Inteligência Viso-Espacial e Inteligência Corporal-Cinestésica

	INTELIGÊNCIA VISO-ESPACIAL	INTELIGÊNCIA CORPORAL-CINESTÉSICA
CATACTERÍSTICA	Centrada na capacidade de perceber, representar e transformar o mundo visual e espacial.	Capacidade de usar o corpo de forma habilidosa para resolver problemas ou criar produtos.
RELEVÂNCIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	Fundamental para a aprendizagem e execução de diversas habilidades motoras, cognitivas e perceptivas que compõem as práticas corporais na escola.	Percepção e controle refinado dos movimentos corporais, sendo essencial para atividades que exigem coordenação motora, equilíbrio, destreza física, controle muscular e consciência corporal. O aprender por meio da experimentação e da manipulação direta de objetos, ação motora concreta.
RELAÇÃO COM HABILIDADE MOTORA	Os conteúdos da Educação Física Escolar exigem que o aluno compreenda e interprete informações espaciais em tempo real: orientação no espaço, a percepção de distâncias, o reconhecimento de padrões de movimento, a antecipação de trajetórias e a coordenação motora fina e ampla; habilidade de visualizar mentalmente sequências de movimentos, compreender esquemas corporais e interpretar representações gráficas de jogos e exercícios.	Manifesta-se por meio da coordenação motora, do controle muscular fino e amplo, da destreza física e da consciência corporal.
RELAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL E INCLUSIVO	Educação Física como componente curricular responsável pela promoção do desenvolvimento integral do aluno/a -atividades que envolvem o corpo e o espaço, os estudantes não apenas desenvolvem habilidades motoras, mas também cognitivas, emocionais e sociais.	Desenvolvem as competências físicas, mas também habilidades cognitivas e afetivas, como a resolução de problemas motores e a tomada de decisão.



IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS	Realizar: Mapas e esquemas táticos desenhados no chão da quadra ou em painéis para ilustrar posições, deslocamentos e funções durante os jogos; Atividades de exploração espacial , como circuitos, desafios motores e jogos simbólicos, que incentivem a percepção do corpo no espaço; Construção de maquetes ou desenhos táticos que permitam aos alunos observarem movimentos e estratégias de forma visual antes da execução prática.	Ambientes de aprendizagem em que o corpo seja ferramenta de expressão, conhecimento e criação. Práticas pedagógicas como: Aprendizagem baseada no movimento; Uso de dramatizações e simulações corporais; Jogos cooperativos e criativos; Atividades de expressão corporal e dança;
-------------------------	--	---

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025), embasado em Howard Gardner (1983), por meio da Teoria das Inteligências Múltiplas.

Contudo, conforme apontado por autores como Virgolim (2014) e Alencar (2012) em seus estudos, limitações conceituais e operacionais limitam a identificação de estudantes com AH/SD no Brasil. Afirmam que os diagnósticos/avaliações, muitas vezes, constroem-se a partir de modelos reducionistas, sem considerar fatores culturais, emocionais e contextuais.

Isto posto, fica claro a importância de Teoria dos Três Anéis e da proposição das Mesas Giratórias, desenvolvidas por Renzulli e seu grupo de pesquisadores como aporte para professores e demais especialistas de áreas afins para conhecimento sobre altas habilidades/superdotação e reconhecimento de estudantes com esta variação humana. Assim também os estudos de Gardner com relação às inteligências múltiplas, que fundamentam o entendimento de que há diversas possibilidades para o trabalho acadêmico com escolares, desde que vencidas as barreiras da conformidade do “não vi isto na minha graduação”, e o empenho em aprender e aprofundar conhecimentos, saindo do raso e superficial para o profundo e denso de todo e qualquer conhecimento que se queira fazer útil no dia a dia da docência.

Quanto aos sistemas educacionais é urgente que adotem concepções amplas e atualizadas sobre altas habilidades/superdotação, pautadas em teorias consistentes e um fazer docente capaz de reconhecer que os seres humanos são diversamente hábeis entre si e que isto possibilita diversidade de expressões, de aprendizados e conhecimentos.

3. EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO – PESQUISADORES E SEUS ESTUDOS

A partir do levantamento realizado na base de dados da CAPES em seu Catálogo de Teses e Dissertações e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) nos últimos dez



anos (2015 a 2025), além da plataforma *google* acadêmico para busca de artigos, todos relativos aos termos de busca utilizados, foi possível detectar o *background* de conhecimentos produzidos sobre altas habilidades/superdotação relativos a Educação Física Escolar.

Para este levantamento foram utilizados os termos de busca Educação Física, Escola, Educação Física Escolar, Altas habilidades, Superdotação. Aplicou-se também o operador booleano AND, a fim de se obter o maior número de trabalhos publicados. No quadro a seguir apresenta-se os estudos recuperados.

Quadro 2 – Teses e dissertações pesquisadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

Título	Autor	Universidade	Ano	Tese/Dissertação
As Concepções de Professores Sobre Altas Habilidades ou Superdotação e Utilização de Exergames na Educação Física	MORAES Rodolfo Lemes de.	Universidade Estadual Paulista Instituto de Biociências Rio Claro	2021	Dissertação de Mestrado CAPES
Talentos Esportivos no Ensino Fundamental: (Re)Pensando as Altas Habilidades ou Superdotação no Esporte	MIRANDA, Guacira Quirino	Universidade Federal de Uberlândia Faculdade de Educação	2019	Tese de Doutorado CAPES
Desenvolvimento e Revelação das Altas Habilidades, Revisão Sistemática em Metanálise: modelo de aprendizagem neural no esporte/educação.	SILVA, Tadeu Correia da	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	2015	Tese de Doutorado BDTD

Fonte: Elaborada pelas autoras (2025)

O pesquisador Moraes (2021) em sua dissertação: *As Concepções de Professores Sobre Altas Habilidades Ou Superdotação e Utilização de Exergames na Educação Física*, objetivou verificar o conhecimento que professores de Educação Física têm sobre AH/SD e sobre a utilização de tecnologias de realidade virtual como recurso pedagógico na Educação Física escolar. Desenvolveu testagem da hipótese inicial: Nem todos os professores de Educação Física do sistema municipal de educação da cidade de Bauru-SP sabem sobre Altas Habilidades/Superdotação ou como utilizar *exergames* (tecnologia de realidade virtual) como um recurso pedagógico em suas aulas; Isso tem relações com sua formação inicial e continuada. O pesquisador utilizou o Questionário de Caracterização do Participante (QCP) e a Avaliação de Conhecimentos Acerca da Superdotação (ACAS). Estes foram utilizados via plataforma virtual aos nove professores participantes. Nesta busca encontrou como resultado que quatro professores nunca tiveram contato com o tema AH/SD e dois tiveram contato em sua formação inicial, de forma que não têm clareza das características de educandos com essa condição, revelado pela questão aberta do QCP. Em



relação às tecnologias de realidade virtual, os resultados do QCP mostraram que elas são utilizadas esporadicamente na EF escolar.

Com relação, a análise de *cluster* hierárquico:

mostrou forte associação entre idade, tempo de atuação profissional, carga horária e número de turmas (variáveis relacionadas à experiência profissional) com a percepção do próprio desempenho profissional dos participantes, cujo alto nível de desempenho em sua atuação percebido por eles pode estar associado com a ausência de educandos com AH/SD ou falta de conhecimento sobre eles, bem como sua atuação com anos iniciais do Ensino Fundamental. (Moraes, 2021, p. 14)

Segundo o pesquisador, o estudo aponta para “... a necessidade de repensar os currículos de formação inicial de professores de Educação Física e a oferta de formação continuada específica para a área, que abordem os temas AH/SD e a utilização de tecnologias de realidade virtual no contexto escolar”.

Miranda (2019), por sua vez, em sua tese : *Talentos Esportivos no Ensino Fundamental: (Re)Pensando as Altas Habilidades ou Superdotação no Esporte*, teve como objetivo do estudo é compreender ideias de atletas, treinadores e professores de Educação Física escolar, que contribuam para a identificação, encaminhamento e acompanhamento, na escola, de alunos com Altas Habilidades ou Superdotação ou Talento nos Esportes. Sua hipótese era a de que a legislação brasileira contempla alunos com altas habilidades no esporte como público-alvo da Educação Especial, e esses alunos precisam ser identificados e atendidos pela escola, tanto na aula regular quanto no atendimento educacional especializado.

O estudo desenvolvido teve abordagem qualitativa, e concentra-se na sub área da Educação Especial, abrangendo Educação Física. Teve 18 participantes, sendo seis atletas, seis treinadores esportivos e seis professores de Educação Física que atuam em duas escolas da rede pública municipal de ensino da cidade de Uberlândia (MG). Foram realizadas entrevistas semiestruturadas e exames documentais para a coleta de dados. O resultado aponta as seguintes questões que estão ligadas a uma maior integração entre a Educação Especial e a Educação Física, sobre: A identificação, encaminhamento e acompanhamento de pessoas/alunos com altas habilidades/superdotação/talentos esportivos; O termo altas habilidades e/ou superdotação não fazem parte do cotidiano dos participantes da pesquisa, mas a terminologia talento esportivo é familiar para eles; A maior proximidade com o termo “talento” tenha a ver com a história da própria área e com as referências feitas a talento, altas habilidades e/ou superdotação em documentos da legislação que ampara a Educação, a Educação Física e o Desporto no país; Que as ideias dos participantes da pesquisa sobre Educação Especial estão relacionadas ao atendimento das especificidades das pessoas com deficiência; Que os professores de Educação



Física acreditam que não faz parte do trabalho deles identificar, encaminhar ou acompanhar alunos com altas habilidades.

A pesquisadora salienta ainda que o comprometimento do professor em atender as especificidades do aluno talentoso é fundamental e que apesar de terem sido encontrados professores interessados e dedicados ao seu trabalho, é necessário que estes conheçam mais sobre a Educação Especial para alunos com talento esportivo.

Silva (2015), em seu estudo *Desenvolvimento e Revelação das Altas Habilidades*, Revisão Sistemática em Metanálise: modelo de aprendizagem neural no esporte/educação, teve como objetivo elaborar um modelo teórico de Aprendizagem e Desenvolvimento Neuronal em Altas Habilidades (AH), também capaz de prognosticar no sentido de seu desenvolvimento. Assim, o pesquisador buscou interpretar o atual paradigma dominante que envolve as pessoas com Altas Habilidades/Superdotados, bem como os processos e sistemas em suas intervenções didático-pedagógicas.

Metodologicamente Silva opta para a coleta de dados, analisar estudos sobre as Altas Habilidades/Superdotação. Apresenta uma análise histórico-contextual das tendências pedagógicas das Altas Habilidades/Superdotação, suas determinações e os efeitos da sua influência no conhecimento vigente. Conclui que a legitimação pedagógica de um modelo sustentado pela neuroplasticidade aponta para novas fronteiras na Educação e no Treinamento Físico Esportivo (De forma geral). E, ainda que conseguiu propor indicadores de metapesquisa superadores de concepções correntes na área de treinamento desportivo (De maneira Específica).

Quadro 2 – Artigos Encontrados Via Levantamento no Google Acadêmico

Título	Autores	Ano	Revista/Livro
Exergames como Recurso Pedagógico para Educandos com Altas Habilidades	MORAES, Rodolfo Lemes de; SILVA, Natália C. Oliveira Vargas e; VENDITTI JR, Rubens	2020	LifeStyle Journal

Fonte: Elaborada pelas autoras (2025)

De acordo com Moraes, Silva e Venditti Júnior (2020), a identificação e atendimento da população com altas habilidades/superdotação na escola, tem aumentado nos últimos anos. Também apontam que há mitos que necessitam ser superados, uma vez que isto afeta a oferta de serviços a serem ofertados e que isto traz prejuízos ao pleno desenvolvimento deste público. Buscaram em seu estudo verificar a aplicabilidade de tecnologias de realidade virtual para esta população, sendo estas possíveis de serem incluídas pelo professor de Educação Física em seu planejamento curricular. Foram sujeitos de sua pesquisa cinco participantes com idade entre 7 e 16 anos que realizaram uma sessão individual com tecnologia de realidade virtual e exergames para



o console de jogos eletrônicos Nintendo® Wii sem ter conhecimento prévio. O estudo analisou qualitativamente os relatos dos participantes. Sobre esta intervenção tiveram como resultados os relatos dos participantes. Estes afirmaram que houve fatores que comprometeram o grau de imersão e envolvimento da tecnologia de realidade virtual, mas que ficaram motivados para concluir as tarefas dos minijogos com êxito.

4 INTERFACE ENTRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Algo que é preciso ter em mente, é que independente de altas habilidades/ ou superdotação, QI acima da média, a escola deve cumprir com a sua função com todos/as os/as seus/suas estudantes. Na verdade, deve se preocupar em desenvolver em todo seu público as diversas forma de expressão criadora e das inteligências. Com relação àqueles e àquelas com características de superdotação, proporcionar meios de os desenvolver sem rotulações à esses/as estudantes. Os serviços oferecidos podem ser tachado/rotulado pois suas terminologias indicam um nicho de possibilidades de atendimentos, contudo, o estudante deve ser chamado pelo nome que tem e não pela sua condição especial de ser humano (Treffinger & Renzulli, 1986). Isto posto, fica claro que a escola tem a grande responsabilidade de proporcionar currículos que sejam adequados e que incluam todas gentes, atingindo todos os estudantes, inclusive os que apresentam altas habilidades/Superdotação.

Moraes (2021), por exemplo, ao desenvolver seu estudo tinha duas hipótese: nem todos os professores de Educação Física do sistema público de educação da cidade de Bauru, interior de São Paulo, não tiveram contato com o tema altas habilidades ou superdotação em sua formação inicial na Educação Física ou, se tiveram, ainda acreditam em alguns estereótipos; e, com relação às tecnologias de realidade virtual que estas são utilizadas de forma superficial e não como uma estratégia pedagógica, afetando o desenvolvimento de educandos com ou sem superdotação e deixando de oferecer novas experiências aos mesmos.

Com relação às hipóteses, Moraes tem os seguintes dados: a) apenas dois dos nove sujeitos de seu estudo tiveram contato com o tema altas habilidades ou superdotação em sua graduação na área (formação inicial), enquanto quatro dos nove sujeitos nunca tiveram contato com o tema antes. Também aponta que a maioria dos professores, sujeitos da pesquisa, relataram que ausência de estudantes com altas habilidades ou superdotação em suas turmas, inferindo que isto sugere uma falha no reconhecimento de suas características e, posteriormente, na sua identificação. O pesquisador chama a atenção para o fato que a crença em alguns estereótipos em relação a este público da Educação Especial pode estar associada a um tipo ideal de educando com altas



habilidades ou superdotação que corresponde a uma pequena parcela dessas pessoas. Mas também reconheceu que alguns mitos e estereótipos sobre essa população estão sendo desconstruídos aos poucos no contexto escolar. b) Seis dos nove sujeitos (dois terços da amostra deste estudo) não utilizam essas tecnologias em suas aulas. O autor infere que mesmo as pesquisas indicando que estas tecnologias de realidade virtual podem ser aplicadas como um recurso nas aulas de Educação Física, grande parte dos professores não fazem uso dela ou se o fazem é de forma superficial. Chama atenção ainda, para o fato de o uso inadequado (sem um objetivo claro, uma justificativa para a utilização desse recurso, sem planejamento), apenas como recreação.

Miranda (2021) aponta em seu estudo algo que deve ser refletido pelos professores de Educação Física Escolar. A autora afirma a partir de sua coleta de dados que os procedimentos e instrumentos para identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação na da Educação Especial e na área da Educação Física são diferentes. Os participantes da pesquisa de campo afirmaram que seus procedimentos se baseiam na observação, poucos instrumentos foram relatados ou são utilizados pelos treinadores e os professores não utilizam instrumentos. A autora enfatiza que a forma de avaliação dos alunos na aula de Educação Física, bem como a falta de registros escolares sobre o desempenho dos alunos nessas aulas, não auxilia a identificação e o acompanhamento dos alunos com talentos esportivos. Os professores de Educação Física não têm registros sobre o desenvolvimento de seus alunos, atribuindo nota pela presença e participação, não há documentos ou portfólios sobre o desempenho dos alunos nas aulas de Educação Física.

Estes elementos possibilitam inferir que a falta de critérios para a avaliação dos processos e resultados referentes ao estudantes (dos professores informantes) na Educação Física corrobora para a manutenção do desconhecimento não somente sobre o desenvolvimento de todos os alunos, mas principalmente de informação sobre a existência ou não, de estudantes com altas habilidades ou superdotação, se existem, quantos são, a descrição de suas características acadêmicas, socioemocionais, entre outros. E, Sendo assim, como então, saber sobre suas demandas e oferecer aquilo que necessitam?

Silva (2015), traz contundentes dados relativos descontinuidade nos processos didáticos e pedagógicos envolvendo a teoria e a prática sobre o desenvolvimento e a revelação de Altas Habilidade/Superdotação quer na área da Educação ou na área da Educação Física/esporte (aqui relativo a Educação Física Escolar), uma vez, segundo o autor, essas áreas não se comunicam. Na área da Educação Física/esporte das Altas Habilidades/Superdotação revela que o desenvolvimento das capacidades superiores está mais atrelado ao treinamento esportivo, contudo, sem o objetivo do processo Ensino-Aprendizagem sobre Alta Habilidades/Superdotação; e ainda que a revelação das Altas Habilidades/Superdotação não é fundamentada em conhecimento teórico, ou seja, se dá



pelas indicações de indivíduos sem conhecimentos específicos - os ‘olheiros’, pessoas que vivem do esporte e não utilizam testes, medidas e avaliações. O autor defende que é importante aliar-se ao background de conhecimentos das neurociências como instrumento pedagógico, a fim de que se produza novos estudos, corroborando assim, com a construção de matrizes curriculares diferenciadas, processos de gestão escolar e educação física/esporte autossustentável.

Moraes, Silva e Venditti Júnior (2020), consideraram em seu estudo que os participantes indicativos que estes conhecem estas tecnologias de realidade virtual, e que elas podem ajudar o professor de Educação Física a construir um currículo voltado à promoção de um estilo de vida ativo. O professor por sua vez, pode explorar tecnologias novas ou de pouco contato aos estudantes em atividades de enriquecimento curricular, favorecendo aqueles com Altas Habilidades/Superdotação, mas também os que não apresentam essa condição. Contudo, o mais significativo de suas pontuações é o fato de que o professor de Educação Física pode contribuir com o atendimento a estes estudantes em suas aulas regulares, uma vez que o atendimento de educandos identificados com Altas Habilidades/Superdotação e outros serviços que oferecem atividades diversas para esta população ainda é realizado por Salas de Recurso Multifuncionais.

Apesar desses desafios, há também importantes possibilidades de avanço, especialmente quando a prática pedagógica se orienta por princípios teóricos sólidos, capazes de subsidiar a construção de um arcabouço de conhecimentos que contribuam para a construção de currículos e estruturas competentes para dar respostas às demandas que envolvem as pessoas com altas habilidades ou superdotação, pela escuta ativa dos estudantes e pela diversificação de estratégias e conteúdos e da valorização da criatividade, da autonomia e da experimentação nas aulas de Educação Física. Isto pode favorecer o florescimento de competência, habilidades, talentos muitas vezes negligenciados na escola.

Contudo, também é importante apontar que, no recorte temporal definido para esta pesquisa (2015-2025), fica clara a escassez de produção científica na área da Educação Física Escolar referente ao contexto que envolve estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. Isto corrobora com os dados de Moraes, Miranda, Silva e Venditti Júnior (2020) qual seja, a necessidade de maior conhecimento por parte dos professores sobre conceitos e características, possibilidades, recursos, tecnologias para uma efetiva e competente docência para com este grupo de estudantes.

5 METODOLOGIA



Este estudo adota uma abordagem qualitativa, com base em revisão bibliográfica e documental, a fim de mapear produções científicas, legislações e diretrizes educacionais relacionadas à inclusão de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação na Educação Física escolar. A partir do levantamento realizado na base de dados da CAPES em seu Catálogo de Teses e Dissertações e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) nos últimos dez anos (2015 a 2025), além da plataforma *google* acadêmico para busca de artigos, todos relativos aos termos de busca utilizados, foi possível detectar o *background* de conhecimentos produzidos sobre altas habilidades/superdotação relativos a Educação Física Escolar. Para este levantamento foram utilizados os termos de busca Educação Física, Escola, Educação Física Escolar, Altas habilidades, Superdotação. Aplicou-se também o operador booleano AND, a fim de se obter o maior número de trabalhos publicados.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados analisados até aqui na área da Educação Física Escolar, referente a estudantes com Altas Habilidades/Superdotação evidenciaram a necessidade de formação docente continuada, sensibilização da comunidade escolar e articulação entre os diversos segmentos educacionais bem como mais especificamente, entre os componentes curriculares que compõe o currículo escolar, para a consolidação de uma prática inclusiva efetiva.

A Educação Física Escolar, ao incorporar princípios de equidade, criatividade e respeito às diferenças, pode tornar-se um espaço privilegiado de desenvolvimento pleno para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (além de todos os outros).

Para isto, é necessário superar os obstáculos muito arraigados ainda na falta de conhecimentos teóricos e práticos sobre as Altas Habilidades/Superdotação. Esta fragilidade se reflete na atuação direta com esta parcela de estudantes, na sua identificação e acompanhamento.

Os estudos selecionados e analisados apontaram: Necessidade de repensar os currículos de formação inicial de professores de Educação Física e a oferta de formação continuada específica para a área, que abordem os temas AH/SD e a utilização de tecnologias de realidade virtual no contexto escolar; Necessidade de uma maior integração entre a Educação Especial e a Educação Física; A identificação, encaminhamento e acompanhamento de pessoas/estudantes com altas habilidades/superdotação/talentos esportivos; O termo altas habilidades e/ou superdotação não fazem parte do cotidiano dos participantes das pesquisas, mas a terminologia talento esportivo é familiar para eles; A maior proximidade com o termo “talento” tem a ver com a história da própria área e com as referências feitas a talento, altas habilidades e/ou superdotação em documentos da legislação que ampara a Educação, a Educação Física e o Desporto no país; Que as ideias sobre



Educação Especial estão relacionadas ao atendimento das especificidades das pessoas com deficiência; Que os professores de Educação Física escolar acreditam que não faz parte do trabalho deles identificar, encaminhar ou acompanhar alunos com altas habilidades.; Legitimação pedagógica de um modelo sustentado pela neuroplasticidade como elemento chave para superação da descontinuidade nos processos didáticos e pedagógicos envolvendo a teoria e a prática sobre o desenvolvimento e a revelação de Altas Habilidade/Superdotação quer na área da Educação ou na área da Educação Física/esporte; A necessidade de conhecimento de A Teoria dos Três Anéis de Renzulli - que concebe a superdotação como os comportamentos que resultam da confluência entre altas habilidades, criatividade e envolvimento com a tarefa; Conhecimento sobre o aporte teórico relacionado diretamente a escola e o Modelo das Portas Giratórias que se relaciona com as questões de como identificar e selecionar o aluno que apresenta altas habilidades, proposto por Renzulli e Reis; Para a Educação Física, em especial a escolar, abarcar o modelo teórico proposto por Howard Gardner (1983), por meio da Teoria das Inteligências Múltiplas, em suas práticas pode favorecer o reconhecimento de habilidades diversas daquelas mais familiares à prática destes docentes.

O que fica claro é que os quatro trabalhos encontrados e que são os pilares desta reflexão, apontam que todo o trabalho docente deve ser respaldado em fundamentos teóricos a fim de que utilizando do arcabouço construído o professor/a possa repensar sua prática, compará-la, confrontá-la e transformá-la a luz de novos conhecimentos.

A baixa produção científica no período de investigação, 2015-2025, na área da Educação Física Escolar relativa a Altas Habilidades/Superdotação e seus sujeitos, pode ser uma sinalização de alerta – existe uma demanda na Educação Física Escolar em relação a este grupo de estudantes ainda não abarcada pela escola, de fato e efetivamente. E o resultado que aqui se apresentou, é um convite para a superação desta realidade.

REFERÊNCIAS

AMABILE, T.A. **Creativity in context** Boulder, CO: Westview Press, 1996.

BLOOM, B. S.; SOSNIAK, L. A. **Talent development and schooling. Educational Leadership**, (39), 86-94, 1982.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23 dez. 1996.



BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação. Documento Orientador** - Execução da Ação. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 04, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação especial. Brasília, DF: CNE / CEB, 05 out. 2009. 17 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 9**. Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado. Brasília. DF, 2010. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4683-nota-tecnica-n9-centro-aee&Itemid=30192. Acesso em: 3 abr. 2025.

BUTLER-POR, N. Underachieving gifted students. In K. A. HELLER, F. J. MÖNKS,; A. H. PASSOW (Orgs.). **International handbook of research and development of giftedness and talent** (p. 649-668). Oxford: Pergamon Press, 1993.

CARMO, A. A.A. do. **Deficiência física: a sociedade brasileira cria, recupera e discrimina**. Brasília: Secretaria dos Desportos/PR, 1991.

CHAMORRO-PREMUZIC, Tomas. Creative Process. In: KERR, B (Ed.). **Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent**. Washington, DC: SAGE Publications, 2009. v. 1, p. 191-193

CLARK, Barbara. **Growing up gifted**. New York: Macmillan. 1992

FELDHUSEN, J.F., & Jarwan, F.A. (1993). Identification of gifted and talented youth for educational programs. IN: K.A. Heller, F.J. Mönks & A.H. Passow (Eds.), **International handbook and development of giftedness and talent**. Oxford: Pergamon Press:1993, p. 233-250.

GARDNER, H. **Quadros de Mente: A Teoria da Inteligência Múltipla**. Livro Básico. 1983.

GUBBINS, E.J. **Revolving Door Identification Model: Characteristics of Talent Pool students**. Unpublished doctoral dissertation, University of Connecticut, Storrs. 2005.

MIRANDA, Guacira Quirino. **Talentos Esportivos no Ensino Fundamental: (Re)pensando as Altas Habilidades ou Superdotação no esporte**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/31685>. Acesso em: 12 jun. 2025.

MORAES, Rodolfo Lemes de. **As concepções de professores sobre Altas Habilidades ou Superdotação e utilização de exergames na Educação Física**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp). Rio Claro, 2021.

MORAES, Rodolfo Lemes de; SILVA, Natália C. Oliveira Vargas; VENDITTI JR, Rubens. Exergames como Recurso Pedagógico para Educandos com Altas Habilidades. **Lifestyle**



Journal, 7(2), 17–26, 2020. Disponível em:
<https://revistalifestyle.org/LifestyleJournal/article/view/1324>. Acesso em: 5 mar. 2025.

RENZULLI, J. L. **What makes giftedness? Re-examining a definition.** Phi Delta Kappan, 60, 180-184, 261. 1978

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

RENZULLI, Joseph Salvatore. O que é esta coisa chamada de superdotação e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de 25 anos. **Educação.** Tradução de Pérez, Susana Graciela Pérez Barreira. Porto Alegre, RS, ano XXVII, n 1, p.75-121, jan/ abr, 2004.

RENZULLI, J. S. The three ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: R. J. Sternberg, & J. Davidson (Eds.), **Conceptions of giftedness** (pp. 246-279). Cambridge: Cambridge University Press. 2005.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. **The Schoolwide Enrichment Model:** A how-to guide for educational excellence (2nded.). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1997.

Renzulli, JS, Reis, SM e Smith, LH. **O modelo de identificação da porta giratória.** Mansfield Center, CT: Creative Learning Press. 1981.

RENZULLI, J. S.; SMITH, L. H.; WHITE, A. J.; CALLAHAN, C. M.; HARTMAN, R. K. **Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students.** Manual. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1976.

RENZULLI, J. S.; SMITH, L. H.; WHITE, A. J.; CALLAHAN, C. M.; HARTMAN, R. K.; WESTBERG, K. L.(2002). Scales for rating the behavioral characteristics of superior students (**Rev. ed.**). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 2002

RUNCO. Creativity, definition (entry). In: B. KERR (Ed.), **Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent** (v. 1, p. 200-201). Washington, DC: SAGE, 2009.

SILVA, Otto Marques da. **A Epopeia ignorada:** a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: CEDAS, 1986.

SILVA, Tadeu Correia. **Desenvolvimento e revelação das altas habilidades, revisão sistemática com metanálise:** modelo de aprendizagem neuronal no esporte/educação. Tese (doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2015.

TREFFINGER, D. J.; RENZULLI, J. S. Giftedness as potential for creative productivity: Transcending IQ scores. **Roeper Review**, 8 (3), 150-154. 1986.



VIRGOLIM, Ângela Magda Rodrigues. A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. **Revista Educação Especial**, vol. 27, núm. 50, septiembre-diciembre, 2014, pp. 581-609



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEFPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES¹

INCLUSION OF STUDENTS WITH HIGH ABILITIES/GIFTEDNESS IN HIGHER EDUCATION: CHALLENGES AND POSSIBILITIES

Vera Lucia Gomes²

Liara Barbosa Vieira Nogueira³

Ana Lucia Gomes⁴

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar os principais desafios e estratégias para inclusão de estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação na Educação Superior no Brasil. A partir de pesquisa bibliográfica e documental, foram mapeadas dissertações, teses, artigos científicos e capítulos de livros publicados entre 2008 e 2025, com foco na identificação, atendimento e permanência desses estudantes nas universidades. Os resultados apontam a escassez de políticas institucionais, a ausência de protocolos de identificação, a invisibilidade acadêmica e a carência de formação docente como barreiras significativas. Para garantir a equidade no acesso e no desenvolvimento educacional desse público, destacam-se propostas de flexibilização curricular, programas de mentorias e estratégias de enriquecimento curricular.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Altas habilidades. Ensino superior.

ABSTRACT

This article aims to analyze the main challenges and strategies for the inclusion of students with High Abilities/Giftedness in Higher Education in Brazil. Based on bibliographic and

¹ Pesquisa vinculada ao Laboratório de Ações Docentes Inclusivas da UFMS/Campus de Aquidauana.

² Pedagoga, pós graduada em Educação Especial e Inclusiva e Psicopedagoga, Mestre e Doutora em Educação. Docente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/CPAQ. E-mail: vera.lucia@ufms.br.

³ Psicóloga, Pedagoga, pós-graduada em Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Gestão Escolar, Autismo e Atendimento Educacional Especializado. Professora efetiva da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande-MS. E-mail: liarabvnogueira@gmail.com.

⁴ Graduada em Educação Física. Pós graduada em Educação Especial com ênfase na deficiência visual; Pós graduada em Atividades Físicas Adaptadas e a Saúde; Pós graduada em Serviço de Atendimento Educacional Especializado. Técnica do Núcleo de Apoio Pedagógico e Produção em Braille/SED, Classificadora Funcional de Atletismo para Deficientes Físicos do Comitê Paralímpico Brasileiro. E-mail: analucig@terra.com.br



documentary research, dissertations, theses, scientific articles, and book chapters published between 2008 and 2025 were mapped, focusing on the identification, support, and retention of these students in universities. The results indicate the scarcity of institutional policies, the absence of identification protocols, academic invisibility, and the lack of teacher training as significant barriers. In order to ensure equity in access and educational development for this population, proposals such as curriculum flexibilization, mentoring programs, and curricular enrichment strategies are highlighted.

Keywords: Inclusive education. High abilities. Higher education.

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da política de educação inclusiva, nos últimos anos, tem avançado significativamente para erradicar as diversas formas de exclusão existentes nos espaços escolares, especialmente, em relação ao atendimento de pessoas com deficiência e transtornos do espectro do autismo. Verificamos isso pelo número de estudantes da Educação Especial nas escolas públicas que segundo o Censo Escolar, em 2024, correspondente a 1.923.692 matriculados (Brasil, 2024). No entanto, quando nos referimos àqueles com Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD), observa-se que muitos permanecem na invisibilidade e negligenciabilidade, principalmente no ensino superior (FLEITH, 2007).

No Brasil, as políticas educacionais reconhecem os estudantes que apresentam altas habilidades ou superdotação como público da Educação Especial desde a década de 1990. Entretanto, o atendimento educacional acontece desde 1967, “quando o Ministério de Educação e Cultura criou uma comissão para estabelecer critérios de identificação e atendimento a estes alunos que eram chamados de superdotados” (Delou, 2007, p. 28). Apesar disso, a inclusão escolar ocorre majoritariamente na educação básica, deixando lacunas importantes nas Instituições de Ensino Superior (IES).

Assim, este artigo procurou refletir sobre os principais desafios para participação e aprendizagem de estudantes com AH/SD na universidade. Como procedimento metodológico adotou-se a pesquisa documental e bibliográfica. Para Manzini (2003), analisar as produções em educação, possibilita “verificar se as políticas propostas para a área estão sendo atingidas ou se é necessário um redirecionamento de esforços para, realmente, atingir as necessidades prementes” (Manzini, 2003, p. 14).

Nesse sentido, essa pesquisa analisou as produções sobre a inclusão do estudante com altas habilidades ou Superdotação no Ensino Superior, no período de 2008 a 2025. A escolha de 2008 justifica-se pela implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da



Educação Inclusiva, como marco do fortalecimento da inclusão escolar do público da Educação Especial.

2. ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: CONCEITO E ESPECIFICIDADES

O conceito de altas habilidades ou Superdotação foi se modificando ao longo do tempo, superando visões que eram baseadas exclusivamente em quocientes de inteligência. O modelo dos Três Anéis, proposto por Renzulli (2006), é uma das referências mais discutidas, ao definir o comportamento superdotado como a intersecção entre habilidades acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa.

Em consonância com essa abordagem, Gardner (1994), por meio da Teoria das Inteligências Múltiplas, propôs uma ampliação do entendimento sobre os talentos humanos, incorporando domínios como inteligência musical, corporal-cinestésica, interpessoal e intrapessoal. Essa perspectiva tem contribuído para o reconhecimento de estudantes com AH/SD em diferentes áreas do conhecimento e da expressão humana, tirando o foco da superdotação de uma lógica exclusivamente acadêmica para uma concepção mais abrangente e plural.

No Brasil, a definição adotada nos documentos legais considera como estudantes com AH/SD aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e arte. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (Brasil, 2008).

A heterogeneidade é uma característica que se destaca entre os estudantes com AH/SD e pode se manifestar em diferentes esferas como a cognitiva, afetiva, social e criativa, exigindo abordagem pedagógica diferenciada e específica. Entre essas, se destacam o pensamento divergente, a criatividade, o senso ético apurado, a sensibilidade emocional, a intensa motivação para aprender temas de interesse específico e habilidades de liderança em contextos grupais, entre outros (Virgolim, 2014; Pérez; Freitas, 2016). No entanto, essas manifestações nem sempre são compreendidas positivamente no ambiente escolar, podendo ser interpretadas como indisciplina, arrogância ou dificuldades emocionais.

3. A INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR



Os procedimentos metodológicos utilizados para atingir o objetivo de mapear as publicações científicas sobre a inclusão do estudante com altas habilidades ou superdotação no Ensino Superior, foi a pesquisa bibliográfica que para Gil “[...] a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente (2002, p.3).

A busca foi realizada nas bases de dados Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Google Acadêmico com o objetivo de identificar estudos sobre a inclusão de acadêmicos com AH/SD no ensino superior no período de 2008 a 2025. Como descritores utilizou-se “altas habilidades”, “superdotação”, “ensino superior”, “universidade”.

Foram encontradas três teses de doutorado, nove dissertações de mestrado, além de seis artigos publicados em revistas científicas e dois capítulos de livros, que serão discutidos a seguir.

Quadro 1 – Teses e dissertações pesquisadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), sobre inclusão do acadêmico com altas habilidades ou superdotação no Ensino Superior (2008-2025)

Título	Autor	Universidade	Ano	Tese/Dissertação
Altas habilidades/superdotação no curso de Educação Física da Universidade de Cruz Alta/RS	PERANZONI, Vaneza Cauduro	Universidade Federal de Santa Maria	2013	Tese de doutorado
Altas habilidades/superdotação e acadêmicos idosos: o direito à identificação	COSTA, Leandra Costa da	Universidade Federal de Santa Maria	2016	Tese de doutorado
Altas Habilidades/Superdotação na Educação Superior: contextos das universidades federais do Rio Grande do Sul	SCHMENGLE R, Angélica Regina	Universidade Federal de Santa Maria	2022	Tese de doutorado
O professor universitário frente às estratégias de identificação e atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação'	LIMA, Denise Maria de Matos Pereira	Universidade Federal do Paraná	2011	Dissertação de Mestrado



A Percepção dos Coordenadores de Licenciaturas da UEL sobre Altas Habilidades/Superdotação'	CIANCA, Fabiane Silva Chueire	Universidade Estadual de Londrina	2012	Dissertação de Mestrado
Acadêmico idoso no ensino superior: características de altas habilidades/superdotação?	COSTA, Leandra Costa da	Universidade Federal de Santa Maria	2012	Dissertação de Mestrado
Estudantes com altas habilidades/superdotação na universidade: análise de itinerários pedagógicos	<u>TITON, Eliane Regina</u>	Universidade Federal do Paraná	2019	Dissertação de Mestrado
Associação do Perfil Neuropsicológico e Inteligência em Estudantes Universitários com Altas Habilidades/Superdotação'	BASSO, Eduarda	Universidade Federal do Paraná	2019	Dissertação de Mestrado
Experiência de Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação nas Graduações em Saúde: Orientações para a Construção de Protocolo Institucional de Inclusão	BACELLAR, Glauce Thais Bezerra Souza Barros	Faculdades Pequeno Príncipe	2021	Dissertação de Mestrado
A Perspectiva da Inclusão de Discentes com Altas Habilidades/Superdotação na Educação Superior'	PEREIRA, Debora Thalita Santos	Universidade Federal do Maranhão	2022	Dissertação de Mestrado
Hábitos e competências digitais dos estudantes com altas habilidades/superdotação no Ensino Superior	SALMEN, Francislene Sabaini Ramos	UNOPAR	2022	Dissertação de Mestrado
PROAHS: protocolo de identificação de discentes com indicadores de altas habilidades/superdotação no ensino superior	REIS, Grasiano Vieira	Universidade Federal Rural da Amazônia	2024	Dissertação de Mestrado

Fonte: Elaborado pelas autoras

A tese de doutorado de Peranzoni (2013), intitulada “Altas habilidades/superdotação no curso de Educação Física da Universidade de Cruz Alta/RS”, defendida na Universidade Federal de Santa Maria, teve como objetivo geral conhecer os indicadores de altas habilidades/superdotação em acadêmicos do curso de Educação Física da Universidade de Cruz Alta, RS. A pesquisa desenvolvida foi exploratória/descritiva e como



metodologia de pesquisa, utilizou-se pesquisa documental, observação, estudo de caso e questionários. A pesquisa foi realizada com 30 acadêmicos, sendo que desses, sete apresentavam indicadores de altas habilidades ou Superdotação do tipo acadêmico e produtivo-criativo. Concluiu-se que mesmo a instituição contando com núcleo de apoio ao estudante com necessidades especiais, desconheciam a existência desses estudantes e a necessidade de a Universidade desenvolver políticas públicas para o atendimento de todos os alunos.

Costa (2016), em sua tese “Altas habilidades/superdotação e acadêmicos idosos: o direito à identificação” defendida pela Universidade Federal de Santa Maria, teve como objetivo a identificação de AH/SD em acadêmicos idosos inseridos no ensino superior da Universidade Federal de Santa Maria. A pesquisa utilizou como procedimentos metodológicos estudo de caso, questionário e entrevista semiestruturada, e instrumento que possibilitou identificar oito acadêmicos com mais de 60 anos e assim, facilitar a sua inserção no âmbito acadêmico e social. Verificou-se nos sujeitos indicadores de curiosidade, a criatividade, a liderança, a persistência, o senso de humor elevado, a autonomia e a preferência por desafios. Concluiu que existe pouco aporte teórico para essa faixa etária e que o instrumento elaborado servirá como marco inicial para futuras discussões sobre identificação desse público, e também, que os familiares são importantes no processo de identificação. O autor ressalta a necessidade do “respeito com que devem ser tratados os idosos com AH/SD, bem como a dignidade humana que lhe é inerente, considerando, ainda, suas especificidades e os seus interesses” (p. 211).

A tese de Schmengler (2022), intitulada “Altas Habilidades/Superdotação na Educação Superior: contextos das universidades federais do Rio Grande do Sul”, defendida na Universidade Federal de Santa Maria, teve como objetivo verificar se são - de que forma são oportunizadas ações de orientações ao reconhecimento e à identificação de indicadores de Altas Habilidades/Superdotação nas Universidades Públicas do Rio Grande do Sul numa perspectiva de Educação Inclusiva. Utilizou como percurso metodológico a pesquisa qualitativa, exploratória-descritiva, do tipo Estudo de Multicasos, entrevistas semiestruturadas, questionários, pesquisa documental e bibliográfica. Participaram da pesquisa quatro coordenadoras dos núcleos de acessibilidade, três representantes da pró-reitoria de graduação, duas psicólogas e três acadêmicas com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação. Concluiu que as universidades necessitam de organização para efetivar a inclusão dos estudantes com AH/SD. Tanto os profissionais quanto as estudantes participantes da pesquisa apontaram a necessidade urgente de maior conhecimento sobre essa especificidade, destacando a formação continuada como um fator importante para tirar os estudantes da invisibilidade. Verificou a existência de barreiras burocráticas que extrapolam a governabilidade das próprias universidades.



Concluiu ainda “que o reconhecimento da identidade dos estudantes com AH/SD na Educação Superior está intrinsecamente vinculado à atuação proativa dos núcleos de acessibilidade” (Schmengler, 2022, p. 17).

A dissertação de Mestrado “O professor universitário frente às estratégias de identificação e atendimento ao aluno com altas habilidades/Superdotação” defendida por Lima (2011), na Universidade Federal do Paraná, teve por objetivo investigar se os professores universitários reconhecem alunos com altas habilidades/superdotação, como o fazem e que estratégias metodológicas adotam para a inclusão educacional destes na universidade. Como metodologia adotou pesquisa documental e bibliográfica, entrevista com 9 (nove) professores universitários entre 5 (cinco) e 40 (quarenta) anos de docência, com formação diversificada. Constatou a escassez de pesquisas que abordam o tema da superdotação no ensino superior. Concluiu que a maioria dos professores desconheciam sobre AH/SD integrar o público da educação especial, que o conceito de altas habilidades/superdotação dos professores é criado por informações do senso comum comprometendo a aplicação de procedimentos pedagógicos adequados para atender esses alunos. Para a autora, “alguns professores desenvolveram estratégias para dar conta da demanda de alunos mais participativos, exigentes quanto ao nível de conteúdo e com um perfil que se assemelha ao do aluno superdotado, considerado por eles como “muito inteligente” (Lima, 2011, p. 110). Concluiu ser necessário que os professores tenham mais conhecimento sobre as características e necessidades do estudante e como também a criação de políticas e programas para atender essa demanda.

Cianca (2012), em sua dissertação de mestrado com o título “A Percepção dos Coordenadores de Licenciaturas da UEL sobre Altas Habilidades/Superdotação”, defendida na Universidade Estadual de Londrina, teve por propósito identificar a percepção dos coordenadores dos colegiados dos cursos de licenciatura da UEL a respeito de AH/SD, utilizando a entrevista com roteiro semiestruturado para a coleta de dados com 14 docentes. Concluiu que o conhecimento dos docentes sobre o tema é rudimentar, não reconhecendo o potencial nem identificando as AH/SD dos acadêmicos. O descrédito também apareceu nas impressões dos docentes, classificando-os como esforçados. Verificou a inexistência de atendimento especializado. Ressaltou a importância da continuidade de pesquisas e formações na área para que recebam ensino com equidade também nas universidades.

A dissertação de mestrado de Costa (2012), “Acadêmico idoso no ensino superior: características de altas habilidades/superdotação?”, discute sobre a continuidade da aprendizagem do indivíduo idoso a partir da investigação de características de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) em acadêmicos idosos inseridos no ensino superior da



Universidade Federal de Santa Maria-RS. Como procedimento metodológico para coleta de dados realizou entrevista semiestruturada e análise de conteúdo. “Os sujeitos dessa pesquisa foram 5 acadêmicos com mais de 60 anos, os quais tiveram como forma de ingresso na UFSM o vestibular na modalidade presencial e atualmente são alunos regulares da instituição” (Costa, 2012, p. 67). Destacou que a sociedade sempre supervalorizou a habilidade acima da média, a criatividade e envolvimento com a tarefa como indicadores de AH/SD, desconsiderando outros tipos de habilidades. Concluiu que é necessário o reconhecimento das áreas de interesses dessas pessoas, para que tenham motivação, estímulo e desafios necessários para buscar sua realização pessoal.

Outra dissertação destacada é “Estudantes com altas habilidades/superdotação na universidade: análise de itinerários pedagógicos” de Titon (2019), defendida na Universidade Federal do Paraná, para conhecer a trajetória educacional de estudantes universitários com AH/SD, sobretudo para avaliar como seus direitos e suas especificidades pedagógicas se constituíram, da educação básica ao ensino superior. A pesquisa foi realizada com 15 estudantes da Universidade Federal do Paraná, matriculados nos cursos de Arquitetura, Biomedicina, Ciência da Computação, Engenharias, Letras, Matemática, Medicina e Sistemas de Informação. Como metodologia utilizou-se abordagem quanti/qualitativa, pesquisa bibliográfica e documental, entrevista semiestruturada e Análise de Conteúdo. Concluiu-se que os pesquisados apresentavam indicativos de AH/SD desde os anos iniciais da escolarização, mas foram identificados somente na universidade. Verificou-se o subaproveitamento de potencial pelos(as) professores(as) e pela universidade, a necessidade de aulas práticas, metodologias ativas e maior espaço de participação e de interação evidenciadas pelos acadêmicos. Concluiu ainda que os instrumentos de identificação contribuem para “tirá-los da invisibilidade e tensionar a efetivação de políticas e práticas que concretizem o atendimento às suas necessidades [...]” (Titon, 2019, p. 11).

Basso (2019), em sua pesquisa de mestrado “Associação do Perfil Neuropsicológico e Inteligência em Estudantes Universitários com Altas Habilidades/Superdotação”, defendida pela Universidade Federal do Paraná, intencionou identificar o perfil cognitivo de adultos universitários com altas habilidades/superdotação, bem como avaliar a relação entre a inteligência e o funcionamento executivo. Participaram da pesquisa 60 estudantes com altas habilidades/superdotação de Instituições de Ensino Superior do Estado do Paraná. Concluiu que a área verbal foi a que mais se destacou, e os índices de memória operacional e velocidade de processamento os que mais apresentaram diferenças entre os pesquisados. Confirmou a



estimativa de que a superdotação envolve uma diversidade de características e tem a necessidade de maiores pesquisas na área.

A dissertação de Bacellar (2021), “Experiência de Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação nas Graduações em Saúde: Orientações para a Construção de Protocolo Institucional de Inclusão” pela Faculdade Pequeno Príncipe, pesquisou acadêmicos da graduação de medicina, psicologia e farmácia com o objetivo de compreender como os estudantes superdotados percebem o processo de ensino e aprendizagem nas graduações em saúde. Como procedimento metodológico adotou pesquisa bibliográfica e documental e entrevista semiestruturada com nove acadêmicos. Identificou sentimentos de angústia, surpresa e decepção ao perceber que o ensino seria similar ao Ensino Médio. Constatou que o conhecimento dos professores sobre AH/SD advém do senso comum, interferindo na construção de um olhar crítico sobre a questão e a invisibilidade deste público na universidade. Concluiu que é necessária a oferta de formação para todos os colaboradores das instituições de ensino, para atender as especificidades deste público.

Pereira (2022) em sua dissertação “A Perspectiva da Inclusão de Discentes com Altas Habilidades/Superdotação na Educação Superior”, defendida na Universidade Federal do Maranhão, teve como objetivo analisar como vem ocorrendo o processo de inclusão dos discentes com altas habilidade/Superdotação na Universidade Federal do Maranhão/Campus Dom Delgado. A pesquisa foi do tipo exploratória, descritiva, com abordagem qualitativa; como metodologia utilizou levantamento bibliográfico e documental e, ainda, entrevista semiestruturada com quatro discentes, seis docentes e dois profissionais responsáveis pelo setor que acompanha o público da educação especial. Concluiu que a Universidade não possui um protocolo de identificação e cadastro desse público mesmo com a existência de setor específico para isso; identificou dificuldades na comunicação com coordenadores e docentes; a carência de pesquisas sobre universitários talentosos e sua formação, a necessidade de capacitação dos profissionais da instituição sobre AH/SD para atendê-los com planejamento e metodologias adequadas e desmistificar estigmas e estereótipos sobre essas pessoas. Para a autora, a ausência de identificação dos discentes,

tem lhes tirado oportunidades de maior desenvolvimento. Em meio a isso, a falta de conhecimento dos docentes sobre essa realidade e, geralmente, a descrença a respeito das altas habilidades/Superdotação têm impactado de forma negativa a sua jornada no ensino superior. (Pereira, 2022, p.220)

A dissertação “Hábitos e competências digitais dos estudantes com altas habilidades/superdotação no Ensino Superior” de Salmen (2022) defendida na Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera, teve como objetivo analisar as percepções dos estudantes com



AH/SD em relação aos seus hábitos e competências para o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) em seu processo de aprendizagem. Como procedimento para coleta de dados aplicou-se questionário *on-line* com oito discentes das áreas das engenharias, com características de AH/SD que tinham frequentado sala de recursos multifuncionais durante o ensino médio. Concluiu que a escolha dos cursos frequentados é oriunda das experiências vivenciadas pelo enriquecimento curricular nas salas de recursos multifuncionais e constatou a necessidade de formação na área para os docentes identificarem e organizarem estratégias pedagógicas para esses discentes. Segundo a autora,

A invisibilidade e a falta de ações destinadas a esses estudantes em todas as etapas de ensino, em especial destacamos o ensino superior, é uma forma de destituí-los de seu direito de desenvolver-se de modo integral a partir das especificidades de cada um (Salmen, 2022, p. 89).

Por último, Reis (2024) também em pesquisa de mestrado, intitulada “PROAHS: protocolo de identificação de discentes com indicadores de altas habilidades/superdotação no ensino superior”, defendida na Universidade Federal Rural da Amazônia, teve como objetivo desenvolver um protocolo para contribuir com a identificação de discentes com indicadores de altas habilidades/superdotação no ensino superior. A metodologia adotada foi exploratória de cunho qualitativo. O protocolo auxiliará aos profissionais da educação para garantir o atendimento educacional e na criação de cadastros de discentes com AH/SD pelas universidades, a partir dos Núcleos de Acessibilidade. “O resultado apontou os Núcleos de Acessibilidade, como um dos espaços possíveis para utilizar o produto, que também foi considerado como uma alternativa viável para identificação inicial de discentes nas Instituições de Ensino Superior” (Reis, 2024, p.23).

Após realização da pesquisa no Google Acadêmico, foram identificados seis artigos em revistas científicas, descritos no quadro a seguir.

Quadro 2 – Artigos publicados em revistas científicas sobre inclusão do acadêmico com altas habilidades/superdotação no Ensino Superior (2008-2025).

Título	Autores	Ano	Revista
Direito à Educação dos Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação no Ensino Superior: da Identificação ao Enriquecimento Curricular	Ana Carolina Cyrino Pessoa Martelli; Denise Maria de Matos Pereira Lima; Laura Ceretta Moreira	2016	Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação
Identificação de Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação no Ensino Superior	Eduarda Basso; Tatiana Izabele Javorski de Sá Riechi;	2020	SCIELO



	Laura Ceretta Moreira; Elizabeth Carvalho da Veiga		
Altas Habilidades ou Superdotação e Educação Superior: um Estudo de Caso	Amabriane da Silva Oliveira Shimite; Nilson Rogerio da Silva; Fabiana Oliveira Koga	2021	APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação
A (in) visibilidade das Altas Habilidades/Superdotação na Educação Superior	Angélica Regina Schmengler; Tatiane Negrini; Sílvia Maria de Oliveira Pavão	2023	Perspectiva, UFSC
A identificação das Altas Habilidades/ Superdotação de mulheres no ensino superior	Marseli Nunes de Castro	2023	RSEUS: Revista Sudamericana de Educación
Altas Habilidades ou Superdotação do Tipo Criativa um Relato de Triagem no Ensino Superior	Tatiana de Cássia Nakano; Júlia Reis Negreiros; Isabella Wonsik Cano; Giovanna Julia Fusaro.	2023	Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação,

Fonte: Elaborado pelas autoras

Nos artigos encontrados foram utilizados como procedimentos metodológicos, pesquisa bibliográfica e documental, dois optaram pelo questionário, quatro por entrevista e um estudo de caso.

Identificou-se nos estudos como fatores impeditivos à inclusão dos estudantes com AH/SD, a invisibilidade dos estudantes pela falta de conhecimento ou conhecimento do senso comum para identificação. Ainda, a necessidade da formação dos professores, de formação continuada, programas e políticas educacionais, a ausência de acolhimento e o número de produções reduzidos que se propõe a investigar a temática no espaço universitário, além de considerar o enriquecimento curricular como fator de inclusão.

Como publicação em capítulos de livros, identificou-se três capítulos no livro Promoção da Aprendizagem e Tecnologias educacionais: Aprendizagem no Ensino Superior, Acessibilidade e Ações Afirmativas (Adaime et al., 2019).

Quadro 3 – Capítulos de livros publicados sobre inclusão do acadêmico com altas habilidades ou superdotação no Ensino Superior (2008-2025).

Título	Autores
Pessoas com superdotação: aprendizagem no ensino superior	Aimê Cunha Arruda; Carine Nascimento da Silva; Roberta Cattaneo Horn; Vaneza Cauduro Peranzoni
As Altas Habilidades/ Superdotação no ensino superior: reconhecimento e aprendizagem	Angélica Regina Schmengler; Ronise Venturini Medeiros; Jones Carlos Plate Machado

Fonte: Elaborado pelas autoras



O Capítulo “Pessoas com superdotação: aprendizagem no ensino superior”, realizou revisão de literatura sobre os desafios da inclusão de pessoas com altas habilidades/ superdotação no Ensino Superior; propôs a criação de espaços de ensino para esse público e espaços de pesquisa nesta área. Na pesquisa bibliográfica, os autores encontraram oito artigos sobre o assunto. Identificaram como alternativas para atendimento ao acadêmico com AH/SD a aceleração, enriquecimento curricular, grupos de habilidade, monitorias, tutorias, programa de educação tutorial, de acordo com a especialidade do acadêmico. Ressaltaram ainda a importância de:

escolher professores bem qualificados que devem estar constantemente atualizados quanto a pesquisas, formas de avaliação e propostas curriculares específicas para esses alunos; encorajar o desenvolvimento em várias áreas, além da intelectual; haver sempre o contato e a comunicação tanto entre os diversos professores como entre professores e pais (Arruda *et al*, 2019, p. 536).

O capítulo “As Altas Habilidades/ Superdotação no ensino superior: reconhecimento e aprendizagem” aborda a importância do conhecimento do professor sobre AH/SD para identificar os acadêmicos que são poucos referenciados nessa etapa de educação. Ressaltou o ambiente das universidades como positivo para atendimento pois “englobam a pesquisa e o contato com as práticas de extensão, as quais demandam o engajamento com o saber” (Schmengler, Medeiros, Pacheco, 2019, p. 295). Na pesquisa bibliográfica indicou a necessidade de realização de pesquisas nesta área para contribuir com os docentes no reconhecimento e promoção do processo ensino-aprendizagem para esses sujeitos. Indicou que as estratégias de aprendizagem desenvolvidas na Educação Básica, que poderiam ser adaptadas para o nível superior, assim como: metodologias dinâmicas e diversificadas, compactação curricular, aceleração, as mentorias, tutorias, monitorias, trabalhos individuais e grupais, e agrupamentos específicos de acordo com os interesses dos discentes e enriquecimento curricular.

4. DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A inclusão de estudantes com AH/SD nas universidades é marcada pela invisibilidade institucional, ausência de políticas específicas e práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento desses sujeitos. Embora sejam legalmente reconhecidos como público da Educação Especial, sua presença nesses espaços ainda é pouco discutida.



Um dos principais desafios é a inexistência de mecanismos de **identificação** e atendimento educacional especializado para reconhecer, acompanhar e potencializar as capacidades desses estudantes. Como afirmam Pérez e Freitas (2016), a ausência de instrumentos formais e de equipes capacitadas contribui para a perpetuação da invisibilidade, fazendo com que muitos talentos permaneçam não identificados ou não valorizados.

A matrícula de estudantes com AH/SD na Educação Superior não é garantia de participação e aprendizagem. Negar sua identificação fere seus direitos previstos em instrumentos legais. A Lei nº 13.234 (Brasil, 2015) destaca a função das universidades na identificação e o cadastramento no Censo da Educação Superior.

De acordo com o último Censo da Educação Superior, as universidades possuem 9.977.217 matrículas, dessas apenas 2.243 são indicadas com AH/SD (Brasil, 2023). Segundo a Organização Mundial da Saúde 3% a 5% da população possui altas habilidades ou Superdotação, ou seja, apenas 0,02% estão identificados.

Segundo Fleith (2007, p. 18), “o estudante com altas habilidades/superdotação demonstra facilidade de aprendizagem, pensamento criativo, senso crítico e motivação intrínseca para aprender”. No ensino superior, essas características podem se manifestar por meio de elevado rendimento acadêmico, busca autônoma por conhecimentos e engajamento em projetos de iniciação científica. Contudo, nem sempre esses estudantes são identificados, em decorrência da ausência de instrumentos diagnósticos adequados ou pelo desconhecimento dos educadores.

Além disso, o modelo pedagógico tradicional das universidades tende a valorizar padrões homogêneos de ensino e avaliação, pouco compatíveis com as necessidades de estudantes com altas habilidades, sendo necessários “currículos e propostas diferenciadas nos cursos de graduação e pós-graduação com flexibilização dos critérios e dos procedimentos de ensino e de validação voltados à contemplação das diferenças individuais[...]” (Peranzoni, 2013, p. 132). Assim, a superdotação, em vez de ser compreendida como uma condição que exige estratégias específicas de ensino, é frequentemente negligenciada ou confundida com autodidatismo, desinteresse ou arrogância (Fleith, 2007).

Outro aspecto encontrado é a ausência de políticas institucionais para o apoio acadêmico, psicológico e social desses estudantes. O contexto universitário raramente oferece programas de tutoria, mentoria ou pesquisa direcionados ao desenvolvimento de talentos. Conforme discutido por Almeida e Fleith (2019), a ausência de acolhimento institucional pode levar ao isolamento, à frustração e, em casos extremos, à evasão, fenômenos que contrariam os pressupostos de uma educação superior inclusiva e de qualidade.



De acordo com as pesquisas encontradas, outra barreira enfrentada por esses estudantes é a lacuna na formação docente. Professores universitários desconhecem as características dos acadêmicos com AH/SD, bem como práticas pedagógicas, recursos e serviços para estimular o pensamento criativo, crítico e produtivo desses alunos. Para Fleith (2007, p. 25), “o professor é peça-chave para o desenvolvimento do potencial do estudante superdotado, sendo necessário que esteja preparado para atuar com metodologias flexíveis e inovadoras”.

Como estratégias para promover a inclusão desse estudante na educação superior, identificamos sugestões de metodologias dinâmicas e diversificadas, compactação curricular que consiste na reorganização dos conteúdos obrigatórios com base no conhecimento prévio do estudante para otimizar o tempo e permitir que o discente se dedique a atividades mais desafiadoras. Para Renzulli e Reis (2014), a compactação permite ao estudante superdotado avançar de forma mais autônoma e significativa em seu percurso acadêmico, evitando a desmotivação provocada pela falta de estímulo intelectual; a aceleração por meio da antecipação de disciplinas, da integralização curricular em menor tempo ou da participação em cursos mais avançados; as mentorias e tutorias que promovem aprofundamento dos estudos e o sentimento de pertencimento, muitas vezes fragilizado em estudantes com altas habilidades; monitorias, trabalhos individuais e grupais, e agrupamentos específicos de acordo com os interesses dos discentes e enriquecimento curricular.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo analisar a inclusão dos estudantes com altas habilidades ou Superdotação na Educação Superior, utilizando como procedimentos metodológicos a pesquisa documental e bibliográfica. A análise das produções científicas evidencia o reconhecimento legal e teórico desse público como pertencente à Educação Especial. No entanto, na universidade, predomina a invisibilidade, a ausência de protocolos específicos de identificação, a desinformação docente e a escassez de políticas institucionais voltadas ao atendimento de suas especificidades.

Os estudos revisados apontam que esses estudantes, mesmo quando identificados, não encontram nas universidades condições adequadas para o desenvolvimento de seu potencial. A falta de acolhimento, a rigidez curricular e a carência de estratégias pedagógicas desafiadoras têm contribuído para a frustração, o isolamento e, em alguns casos, a evasão acadêmica.

Frente a essa visão, justifica-se a necessidade da formulação de políticas institucionais que articulem identificação, acompanhamento, flexibilização curricular e formação docente



continuada. A implementação de programas de enriquecimento, mentoria, tutoria e iniciação científica precoce, bem como a construção de protocolos de identificação a partir dos Núcleos de Acessibilidade, são estratégias que podem favorecer a permanência qualificada desses estudantes na universidade.

Por fim, reforça-se a importância de ampliar a produção científica sobre o tema e de consolidar um compromisso político e pedagógico com uma educação superior verdadeiramente inclusiva, capaz de reconhecer e valorizar os talentos diversos que ora se apresentam em seus espaços.

6. REFERÊNCIAS

ADAIME, Martha Bohrer; TYBUSCH, Jerônimo Siqueira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira; FIORIN, Bruna Pereira Alves (orgs.). **Promoção da aprendizagem e tecnologias educacionais: aprendizagem no ensino superior, acessibilidade e ações afirmativas**. 1ª ed. Santa Maria (RS): FACOS-UFSM. Disponível em: <https://www.ufsm.br/editoras/facos/promocao-da-aprendizagem-e-tecnologias-educacionais>. Acesso em: 5 mar. 2025.

ALMEIDA, L. S.; FLEITH, D. S. **Altas habilidades/superdotação: implicações para a prática pedagógica**. São Paulo: Vetor, 2019.

ARRUDA, A. C.; SILVA, C. N.; HORN, R. C.; PERANZONI, V. C. Pessoas com superdotação: aprendizagem no ensino superior. In: ADAIME, Martha Bohrer; TYBUSCH, Jerônimo Siqueira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira; FIORIN, Bruna Pereira Alves (orgs.). **Promoção da aprendizagem e tecnologias educacionais: aprendizagem no ensino superior, acessibilidade e ações afirmativas**. 1ª ed. Santa Maria (RS): FACOS-UFSM. Disponível em: <https://www.ufsm.br/editoras/facos/promocao-da-aprendizagem-e-tecnologias-educacionais>. Acesso em: 5 mar. 2025.

BACELLAR, G. T. B. S. B. Experiência de Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação nas Graduações em Saúde: Orientações para a Construção de Protocolo Institucional de Inclusão. Dissertação de Mestrado, Faculdades Pequeno Príncipe, 2021.

BASSO, E. Associação do Perfil Neuropsicológico e Inteligência em Estudantes Universitários com Altas Habilidades/Superdotação. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná, 2019.

BASSO, E. et al.. Identificação de Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação no Ensino Superior¹. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 26, n. 3, p. 453–464, jul. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/NYTWRYzvcHxYPQLVB6qcRtj/>. Acesso em: 7 jun. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.



BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior.** [online]. Brasília, DF. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior>. Acesso em: 17 mai. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica.** [online]. Brasília, DF. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 17 mai. 2025

CIANCA, F. S. C. **A percepção dos coordenadores de licenciaturas da UEL sobre altas habilidades/superdotação.** 2012. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012

CASTRO, M. N. A identificação das Altas Habilidades/ Superdotação de mulheres no ensino superior. **RSEUS: Revista Sudamericana de Educación, Universidad y Sociedad**, ISSN- e 2393-7815, ISSN 1688-6194, Vol. 11, nº. 1, 2023. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9142885>.

COSTA, L. C. da. **Acadêmico idoso no Ensino Superior: características de altas habilidades/superdotação?** 2012.108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

COSTA, L. C. da. **Altas habilidades/superdotação e acadêmicos idosos: o direito à identificação.** 2016. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) -Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

DELOU, C. M. C. **Educação do aluno com altas habilidades/superdotação: legislação e políticas educacionais para a inclusão.** Brasília, DF, 2007.

FLEITH, D. de S. (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação.** Brasília: MEC/SEESP, 2007.

GARDNER, H. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas.** Porto Alegre: Artmed, 1994.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

LIMA, D. M. de M. P. **O professor universitário frente às estratégias de identificação e atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação.** 2011. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011

MANZINI, E. J. **Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada.** Londrina: EdUEL, 2003.

MARTELLI, A.C.M.P., LIMA, D.M.M.P. & MOREIRA, L.C. Direito à Educação dos Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação no Ensino Superior: da Identificação ao Enriquecimento Curricular Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação. **Revista**

Altas Habilidades ou Superdotação e Inclusão Escolar: Reflexões a partir de Evidências Científicas. Edição Especial. Aquidauana, v. 2, n. 18, ago. 2025



Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação, v. 2, n. 3, jan/jun. 2016. Disponível em: https://www.obbiotec.com.br/wp-content/uploads/2022/04/OBJ-revista-brasileira-de-altas-habilidades_2016.pdf#page=117. Acesso em: 10 jul. 2025.

NAKANO, T.; NEGREIROS, J.R.; WONSIK C.; FUSARO, G. J.; Altas Habilidades ou Superdotação do Tipo Criativa: um Relato de Triagem no Ensino Superior. **Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação**, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 21–37, 2023. DOI: 10.21680/1984-3879.2021v21n1ID30992. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/30992>. Acesso em: 10 jun. 2025.

PERANZONI, V. C. **Altas habilidades/superdotação no curso de Educação Física da Universidade de Cruz Alta/RS**. 2013. 161 f. Tese (Doutorado em Educação) -Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013

PÉREZ, E. C.; FREITAS, S. N. de. Altas habilidades/superdotação: práticas de identificação e atendimento educacional especializado. **Revista Educação Especial**, v. 29, n. 54, p. 719–736, 2016.

PEREIRA, D. T. S. **A Perspectiva da Inclusão de Discentes com Altas Habilidades/Superdotação na Educação Superior**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão, 2022.

REIS, G. V. **PROAHS: protocolo de identificação de discentes com indicadores de altas habilidades/superdotação no ensino superior**. 2024. 119 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Núcleo de Inovação e Tecnologias aplicadas a Ensino e Extensão, Programa de Pós-graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior, Mestrado Profissional em Ensino, Belém, 2024.

RENZULLI, J. S. O que é esta coisa chamada Superdotação e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Revista Educação**, [S. l.], v. 27, n. 1, 2006. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/375>. Acesso em: 17 jul. 2025.

SALMEN, F. S. R. **Hábitos e competências digitais dos estudantes com altas habilidades/superdotação no Ensino Superior**. Dissertação de Mestrado. Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera. Londrina, PR, 2022.

SCHMENGLER, A. R.; MEDEIROS, R. V.; MACHADO, J. C. P. As Altas Habilidades/Superdotação no ensino superior: reconhecimento e aprendizagem. In: ADAIME, Martha Bohrer; TYBUSCH, Jerônimo Siqueira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira; FIORIN, Bruna Pereira Alves (orgs.). **Promoção da aprendizagem e tecnologias educacionais: aprendizagem no ensino superior, acessibilidade e ações afirmativas**. 1ª ed. Santa Maria (RS): FACOS-UFSM.

SCHMENGLER, A. R., NEGRINI, T., & PAVÃO, S. M. de O. (2023). A (in) visibilidade das Altas Habilidades/Superdotação na Educação Superior. **Perspectiva**, 41(3). Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/91621>. Acesso em 9 jul. 2025.

SCHMENGLER, A. R. **Altas Habilidades/Superdotação na Educação Superior: contextos das universidades federais do Rio Grande do Sul**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/26017>. Acesso em 6 jun. 2025.



SHIMITE, A. da S. O.; SILVA, N. R. da; KOGA, F. O. Altas habilidades ou superdotação e educação superior: um estudo de caso. **Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, [S. l.], n. 26, p. 81–99, 2021. DOI: 10.22481/aprender.i26.8436. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/aprender/article/view/8436>. Acesso em: 17 jul. 2025.

TITON, E. R. **Estudantes com altas habilidades/superdotação na universidade: análise de itinerários pedagógicos**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

VANTTIERI, A.; VIRGOLIM, A. M. R. **Altas habilidades/superdotação: desenvolvimento socioemocional e criatividade**. Curitiba: CRV, 2021

VIRGOLIM, Angela Maria. **Atendimento educacional especializado para alunos com altas habilidades/superdotação**. Brasília: MEC/SEESP, 2014.



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

FORMAÇÃO DOCENTE PARA IDENTIFICAÇÃO E ENRIQUECIMENTO CURRICULAR DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO

TEACHER TRAINING FOR THE IDENTIFICATION AND CURRICULUM ENRICHMENT OF GIFTED AND TALENTED STUDENTS

Michelle Apaprecida de Almeida Teles de Ataíde¹

Vera Lucia Messias Fialho Capellini²

Cristianne Maria Butto Zarzar³

RESUMO

Este artigo apresenta os efeitos de uma proposta de formação continuada, aliada à consultoria colaborativa, voltada à identificação e ao atendimento de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AHSD). Fundamentada em referenciais teóricos sólidos, como as concepções de Renzulli, os pressupostos da educação inclusiva, e articulada à prática pedagógica, a formação mostrou-se eficaz na qualificação do trabalho docente, promovendo uma educação mais inclusiva e responsiva à diversidade. A mediação colaborativa favoreceu a construção coletiva de saberes, o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e o fortalecimento da autonomia docente. Os dados evidenciam maior sensibilidade dos professores para reconhecer sinais de AHSD e elaborar intervenções significativas, o que possibilitou a identificação de novos casos ao longo da intervenção, ainda que em número reduzido, mas indicativo de avanços no olhar pedagógico. A experiência foi parte de uma pesquisa de doutorado iniciada em 2022 e desenvolvida em duas etapas: um curso de formação com 180 horas e uma consultoria colaborativa realizada em 2023, em uma escola piloto. Os resultados demonstram que a formação docente favorece a ampliação do olhar pedagógico, promove a identificação de estudantes com AHSD e fomenta práticas mais significativas para esse público. Recomenda-se ampliar o escopo de futuras pesquisas, incluindo diferentes contextos e análises longitudinais, além da escuta de estudantes e famílias, a fim de aprofundar a compreensão dos impactos das ações de enriquecimento curricular. Conclui-se que a formação

¹ Pedagoga, especialista em Educação Especial e Inclusiva, Mestre em Docência para Educação Básica e Doutoranda pelo Programa de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Unesp/Bauru, michelle.ataide@unesp.br.

² Vera Lucia Messias Fialho Capellini, Docente Titular do Departamento de Educação do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem e do programa de Docência para Educação Básica da Faculdade de Ciências, Unesp, Câmpus Bauru. Bauru, SP, Brasil.vera.capellini@unesp.br

³ Professora Titular "C" de tiempo completo del Área Académica Número 4. Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos da Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, Cidade de México, México. Email: cristianne@upn.mx



continuada é um caminho para o avanço das políticas públicas e das práticas educacionais inclusivas voltadas às AHSD.

Palavras-chave: Formação docente. Altas Habilidades. Superdotação. Inclusão. Relato de experiência.

ABSTRACT

This article presents the outcomes of a continuing education initiative, combined with collaborative consultancy, aimed at the identification and support of students with Giftedness and Talent (G/T). Grounded in solid theoretical frameworks, such as Renzulli's conceptions and the principles of inclusive education, and aligned with pedagogical practice, the training proved effective in enhancing teaching quality, fostering a more inclusive and diversity-responsive education. The collaborative mediation promoted the collective construction of knowledge, the development of innovative teaching practices, and the strengthening of teacher autonomy. The data reveal increased teacher sensitivity in recognizing signs of G/T and in designing meaningful interventions, which led to the identification of new cases during the intervention albeit in small numbers but indicative of progress in pedagogical awareness. This experience was part of a doctoral research project that began in 2022 and was developed in two stages: a 180-hour training course and a collaborative consultancy carried out in 2023 in a pilot school. The results show that teacher training helps broaden pedagogical perspectives, promotes the identification of G/T students, and encourages more meaningful practices for this population. It is recommended that future studies expand the scope of research by including different contexts and longitudinal analyses, as well as the perspectives of students and their families, to deepen the understanding of the impacts of curriculum enrichment actions. It is concluded that continuing education is a key pathway for advancing public policies and inclusive educational practices for students with G/T.

Keywords: Teacher training. Talent. Giftedness. Inclusion. Experience report.

1 INTRODUÇÃO

No contexto brasileiro, o estudante com Altas Habilidades ou Superdotação (AHSD) é oficialmente reconhecido pela legislação educacional como parte dos estudantes elegíveis ao serviços da Educação Especial (EESEE). Essa condição lhe garante o direito a um ensino que atenda às suas necessidades específicas, incluindo, entre outras possibilidades, a aceleração dos estudos conforme seu ritmo de aprendizagem, o acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a oferta de propostas de enriquecimento curricular, conforme previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

Entretanto, o reconhecimento legal ainda não se traduz de forma plena na realidade escolar. Muitos profissionais da educação ainda carecem de formação específica para identificar estudantes com AHSD e elaborar práticas pedagógicas que respondam adequadamente às suas necessidades. Essa lacuna entre o que está previsto na legislação e o que é efetivamente implementado nas escolas evidencia a urgência de investimentos em formação docente continuada, ações interdisciplinares e



políticas públicas comprometidas com a valorização e o desenvolvimento do potencial desses estudantes (Almeida; Miguel, 2020).

A educação inclusiva é um dos grandes desafios e compromissos das políticas públicas contemporâneas, especialmente no que diz respeito à garantia de direitos e ao atendimento das diversas necessidades educacionais dos estudantes. Entre esses públicos, encontram-se os alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AHSD), cuja identificação e atendimento ainda são pouco compreendidos e pouco priorizados nas redes de ensino brasileiras. Apesar de avanços legislativos e normativos, a prática cotidiana das escolas ainda enfrenta obstáculos para a inclusão plena desses estudantes (Neves; Rahme; Ferreira, 2019).

No Brasil, a Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), que institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência, e a Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) asseguram o direito ao atendimento educacional especializado (AEE) e à oferta de estratégias pedagógicas diferenciadas para estudantes com AHSD, com vistas ao desenvolvimento pleno de suas potencialidades. No entanto, o desafio reside na formação dos professores, para que possam identificar essas características e planejar práticas pedagógicas adequadas, pois muitas vezes os educadores relatam ausência de conhecimento técnico e metodológico para tal.

A formação continuada de professores desponta, portanto, como um caminho fundamental para superar esses desafios, possibilitando a construção de saberes, o desenvolvimento de competências e a transformação das práticas pedagógicas (Almeida; Miguel, 2020). Nesse contexto, este artigo apresenta um relato de experiência baseado em um estudo ainda em desenvolvimento, que envolveu um curso de formação de 180 horas (primeiro estudo) e consultoria colaborativa em uma escola piloto (segundo estudo), ambos voltados para capacitar professores para a identificação e o atendimento de estudantes com AHSD.

O objetivo do artigo é compartilhar as estratégias, desafios e resultados dessa experiência formativa, destacando a importância da articulação entre teoria e prática, a participação ativa dos professores e o impacto positivo da consultoria colaborativa na inclusão escolar. Acredita-se que a divulgação desta experiência possa contribuir para a construção de políticas públicas mais efetivas e para a ampliação da formação docente em contextos similares.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A concepção contemporânea de AHSD ultrapassa a ideia restrita do desempenho acadêmico elevado, incorporando uma visão multidimensional que abrange aptidões intelectuais, criativas e de liderança, conforme proposto por autores como Renzulli (2005). Este modelo enfatiza que a superdotação deve ser compreendida como a interação entre habilidades acima da média, alto grau de



criatividade e engajamento com as tarefas.

O reconhecimento dessas características implica na necessidade de práticas pedagógicas diferenciadas que estimulem o desenvolvimento integral do estudante. Assim, o enriquecimento curricular é apontado como uma das principais estratégias para oferecer desafios adequados, ampliar horizontes e promover a motivação escolar (Virgolim, 2007).

Na esfera da inclusão educacional, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) estabelece que o AEE deve contemplar os estudantes com AHSD, garantindo-lhes o acesso, a permanência e o sucesso na escola regular. Esse documento reforça que a formação de professores é condição essencial para a efetivação desses direitos.

Por meio da formação continuada, os docentes podem ampliar seus repertórios, trocar experiências e construir coletivamente soluções para os desafios enfrentados no atendimento aos estudantes com AHSD, que muitas vezes permanecem invisibilizados ou têm suas necessidades desconsideradas (Rondini, 2021).

3 ASPECTOS METODOLOGICOS

Este relato de experiência foi desenvolvido a partir de uma pesquisa mista, que teve como foco a intervenção formativa para professores de escolas públicas em seis municípios. A metodologia adotada foi a pesquisa quase-experimental.

A primeira etapa compreendeu o planejamento e execução de um curso de formação continuada, com carga horária total de 180 horas, distribuídas ao longo de seis meses em encontros síncronos e assíncronos. O curso foi estruturado em módulos temáticos que abordaram aspectos teóricos, práticos relacionados às AHSD.

Para selecionar os participantes, utilizou-se o critério de voluntariado e indicação das secretarias municipais e/ou estadual de educação, priorizando professores da educação básica interessados em aprimorar suas competências para a identificação e o atendimento de estudantes com AHSD.

A segunda etapa consistiu na consultoria colaborativa em uma escola piloto, escolhida por sua representatividade nos maiores números de participantes na cidade de Botucatu/SP na primeira etapa. Nesta fase, a pesquisadora atuou como facilitadora, orientando os professores na aplicação dos conhecimentos adquiridos, planejamento de atividades e avaliação dos resultados.

Os instrumentos de coleta de dados incluíram questionários aplicados antes e após o curso para avaliar o nível de conhecimento dos professores, registros de campo, questionários, protocolos de mapeamento.



A análise dos dados seguiu a análise mista, que envolveu a codificação dos relatos e a identificação de categorias emergentes, permitindo uma compreensão aprofundada das experiências, percepções e impactos da formação.

4 CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

O curso ofereceu uma abordagem interdisciplinar, promovendo o diálogo entre teoria e prática. O conteúdo abrangeu desde conceitos fundamentais sobre AHSD, identificação de potenciais, legislação e políticas públicas, até estratégias pedagógicas para o enriquecimento curricular e a construção de ambientes escolares enriquecidos.

Foi ministrado por meio da plataforma *Google Meet*, com encontros *online* ocorrendo às sextas-feiras, das 19h às 21h, ao longo dos meses de agosto a dezembro de 2022. Todo o conteúdo do curso foi elaborado e disponibilizado na plataforma *Google Classroom*, que atua como um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Essa plataforma permite que os professores, palestrantes e tutores exerçam o papel de mediadores, oferecendo maior autonomia aos participantes no processo de aprendizagem (Lima; Silva; Menezes, 2017).

Estudos destacam o potencial do *Google Classroom* como uma ferramenta versátil para atender às necessidades educacionais em diferentes áreas (Coelho, 2019). Além disso, Toledo et al. (2018) discutem a utilização dessa ferramenta para capacitação docente no uso das ferramentas do Google, enfatizando que isso promoveu uma aprendizagem conectada entre os participantes.

O curso foi cadastrado na Pró-Reitoria de Extensão Universitária (PROEC) como um curso de aperfeiçoamento e sua divulgação foi realizada por meio de comunicações enviadas às Secretarias Municipal e Estadual de Educação de seis municípios participantes. Os professores interessados em participar se inscreveram por meio de um formulário disponibilizado no *Google Forms*.

A coleta de dados foi realizada por meio de um formulário pré e pós-teste, desenvolvido na plataforma *Google Forms*, que desempenhou um papel essencial no processo de obtenção de informações detalhadas sobre as etapas do estudo. Este instrumento permitiu reunir dados relevantes sobre as contribuições da formação continuada, o perfil dos participantes, sua formação e prática profissional, além de suas percepções sobre o curso oferecido na modalidade online.

O formulário, elaborado por Ataíde, Capellini e Butto (2022) com o uso da ferramenta *Google® Formulários*, foi avaliado por três juízes especialistas da área. Essa etapa visou garantir a validade do instrumento, assegurando que as perguntas fossem adequadas e pertinentes à temática do estudo.

Durante as aulas, foram utilizados recursos variados como vídeos, textos, dinâmicas de grupo e estudos de caso reais, o que facilitou o engajamento dos professores. Uma das atividades mais



valorizadas pelos participantes foi a análise coletiva de perfis de estudantes, permitindo a troca de experiências e a construção colaborativa de estratégias de atendimento.

Além dos momentos síncronos, foram propostas atividades de aprofundamento e reflexão individual e em grupo, que ampliaram o processo formativo para além do ambiente da sala de aula.

O impacto do curso foi evidenciado na mudança de postura dos professores, que passaram a reconhecer a importância de observar os sinais das AHSD no cotidiano escolar e a planejar ações pedagógicas específicas.

A proposta do curso de formação continuada, articulado no contexto do presente estudo ainda em desenvolvimento, teve como principal objetivo capacitar os professores da educação básica para a identificação e o atendimento de estudantes com AHSD. A formação se organizou em módulo de atividades teóricas e atividades práticas. O módulo de atividades teóricas foi composto por Unidades Curriculares de Aprendizagem (UCAs), cuidadosamente planejadas para proporcionar uma experiência formativa significativa, dialógica e prática, valorizando os saberes docentes e incentivando a reflexão crítica sobre a inclusão educacional, com grandes nomes reconhecidos por sua expertise na área das AHSD.

Cada UCA foi desenhada para articular teoria e prática, com base em referenciais científicos atualizados, experiências pedagógicas concretas e legislações vigentes. Ao longo das 180 horas totais de curso, os professores foram convidados a se engajar em estudos dirigidos e atividades reflexivas.

No módulo de atividades teóricas, as principais Unidades Curriculares de Aprendizagem (UCAs) foram:

- **UCA - Ambientação:** momento inicial de acolhimento, ambientação no ambiente virtual, aplicação da Escala ELASI, apresentação dos cursistas por meio do *Padlet* e discussão do vídeo *Ex-Et* com posterior fórum de interação.
- **UCA 1 – Introdução aos Estudos das AHSD e Desafios Educacionais:** abordou os principais conceitos, definições e mitos sobre AH/SD, os modelos de identificação e os diferentes perfis de estudantes com essas características.
- **UCA 2 – Políticas de Educação Especial e Inclusão Escolar:** promoveu o estudo das políticas públicas voltadas à educação especial e à inclusão, com destaque para os direitos de aprendizagem dos estudantes com AH/SD e a análise da legislação vigente.
- **UCA 3 – Identificação de Estudantes com AHSD:** discutiu os fundamentos teóricos da identificação educacional, com base em autores como Renzulli e Gardner, além de apresentar procedimentos, listas de verificação, métodos e estratégias para diferentes etapas da escolarização.



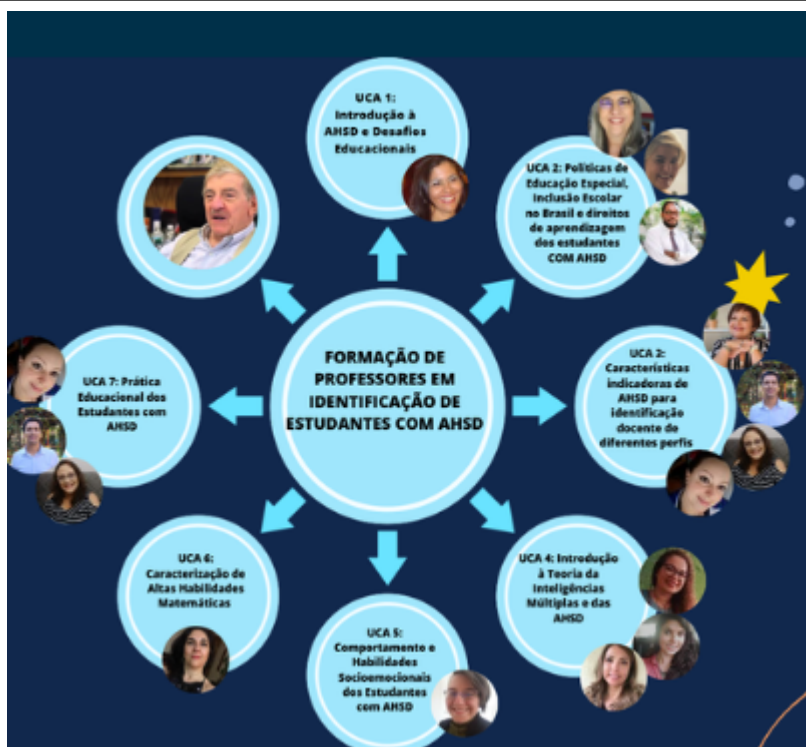
- **UCA 4 – Introdução à Teoria das Inteligências Múltiplas e AHSD:** trouxe reflexões sobre a Teoria das Inteligências Múltiplas e sua articulação com o conceito de AH/SD, ampliando as possibilidades de reconhecimento da diversidade de talentos.
- **UCA 5 – Comportamento e Habilidades Socioemocionais dos Estudantes com AHSD:** discutiu aspectos do desenvolvimento emocional e social desses estudantes, enfatizando a importância da escuta sensível e do acolhimento no contexto escolar.
- **UCA Extra – TIAHS e Triagem de Indicadores de AHSD:** apresentou o instrumento TIAHS como ferramenta de apoio à triagem e identificação inicial de possíveis estudantes com AHSD.
- **UCA 6 – Caracterização de Altas Habilidades Matemáticas:** explorou os indicadores específicos relacionados ao domínio matemático, com estratégias de observação e práticas de enriquecimento voltadas a esse campo.
- **UCA 7 – Práticas Educacionais aos Estudantes com AHSD:** finalizou o módulo teórico com propostas de intervenção pedagógica e modelos de enriquecimento curricular, alinhadas às necessidades e potencialidades dos estudantes com AHSD.

O módulo de aprendizagem prática contou com:

- **Práticas Exploratórias de Caracterização de Estudantes com AHSD:** atividades supervisionadas que permitiram aos cursistas aplicar os conhecimentos adquiridos na identificação e análise de indicadores de AHSD em contextos reais de atuação.
- **Trabalho Final de Avaliação: Relato de Experiência Estruturado:** produção escrita reflexiva sobre a experiência formativa e aplicação prática dos conteúdos abordados, com apoio de materiais gravados e orientações da equipe formadora.

A figura 1 apresentada a seguir ilustra os principais palestrantes que contribuíram significativamente para a qualidade do curso, todos com notório saber e reconhecida experiência na área das AHSD. A presença desses profissionais renomados reforçou a credibilidade da formação e proporcionou aos participantes acesso a conhecimentos atualizados, vivências práticas e reflexões críticas, fortalecendo a articulação entre teoria e prática no processo de formação continuada.

Figura 1 – palestrantes do curso de formação continuada.



Fonte: Autora.

O curso foi encerrado por Joseph Salvatore Renzulli, que compartilhou sua trajetória, fundamentos teóricos e contribuições à área das AHSD, inspirando os cursistas na continuidade da atuação docente comprometida com a valorização da diversidade e do potencial humano.

Essas unidades visaram ampliar e contextualizar o fenômeno das AHSD, não apenas a ampliação de conhecimentos teóricos, mas também a transformação das práticas pedagógicas nos ambientes escolares.

As devolutivas das atividades realizadas durante o curso, assim como os triagem e relatos de experiências elaborados pelos professores foram fundamentais para acompanhar a evolução da aprendizagem dos cursistas e subsidiar a análise qualitativa do impacto da formação em suas práticas cotidianas. Ao final do curso, a percepção dos professores foi unânime quanto à relevância da proposta e à necessidade de sua continuidade em outras instâncias da formação docente.

Um dos resultados mais significativos dessa formação foi a produção coletiva de um livro, com a participação de cursistas e de autores reconhecidos nacional e internacionalmente por sua expertise na área. A obra consolida as principais bases teóricas discutidas ao longo do curso, bem como os relatos de experiências vivenciadas pelos participantes. Trata-se de uma contribuição inédita e de grande relevância para o campo das AHSD, ampliando as possibilidades de formação e reflexão para educadores, gestores e pesquisadores da área, que será lançado em breve. Como reconhecimento da seriedade e do impacto dessa iniciativa, o prefácio foi gentilmente escrito por Joseph S. Renzulli,



referência internacional nos estudos sobre superdotação, conferindo à publicação ainda mais legitimidade e projeção no cenário educacional.

5 CONSULTORIA COLABORATIVA EM ESCOLA PILOTO

A fase da consultoria colaborativa constituiu o segundo momento do percurso formativo, sucedendo o curso de formação continuada, e teve como objetivo principal oferecer suporte técnico e pedagógico aos professores para a implementação das estratégias estudadas. Essa etapa visou fortalecer a transposição do conhecimento teórico para a prática pedagógica, respeitando as especificidades do contexto escolar e as demandas dos estudantes com AHSD. Participaram da consultoria 3 professores e cerca de 75 alunos, dos quais um estudante já identificado com AHSD.

A consultoria colaborativa foi desenvolvida ao longo de um ano letivo em uma escola piloto da rede municipal de ensino de Botucatu/SP e incluiu cinco etapas com encontros presenciais, visitas técnicas, reuniões pedagógicas e algumas atividades de enriquecimento curricular com os professores participantes.

A primeira etapa consistiu na realização de reuniões periódicas entre a pesquisadora e os professores, durante o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), e no preenchimento do Questionário para professores – conhecimentos prévios (pré-teste) que foi elaborado para identificar os conhecimentos e percepções iniciais dos professores sobre a consultoria colaborativa, antes da implementação das atividades de enriquecimento curricular. O questionário abrange aspectos como familiaridade com os conceitos, compreensão sobre estratégias pedagógicas inclusivas e práticas atuais no atendimento aos estudantes com AHSD. A aplicação ocorreu antes do início das atividades, servindo como base para a avaliação dos impactos da formação continuada.

Nessas reuniões, o programa de formação foi aprofundado, agora em serviço e discutiu-se o planejamento das atividades de enriquecimento curricular, o conhecimento prévio dos docentes em relação às áreas de interesse dos alunos e as necessidades específicas de cada turma. Para a coleta de dados, foram utilizadas anotações de campo. As reuniões foram importantes para ajustar o modelo de enriquecimento curricular às realidades da escola.

A segunda etapa envolveu a criação e adaptação de materiais pedagógicos específicos, com o objetivo de atender às necessidades dos alunos. A coleta de dados incluiu análise documental dos materiais produzidos para utilização em sala de aula. Em seguida, foram aplicados protocolos de mapeamento aos alunos, a fim de identificar estilos de aprendizagem e áreas de interesse.

A terceira etapa consistiu na oferta de cinco temas que deram origem a oito atividades de enriquecimento curricular, propostas como exemplos práticos para que as professoras pudessem vivenciar, passo a passo, o processo de planejamento e execução dessas estratégias. A pesquisadora



acompanhou o desenvolvimento das ações por meio de observações em sala de aula, documentando as interações entre alunos e professores, bem como as respostas dos estudantes às intervenções propostas e as percepções sobre o impacto das atividades.

Na etapa final, realizou-se a avaliação dos resultados alcançados com a implementação do enriquecimento curricular. Para isso, foi aplicado o Questionário para professores – avaliação das atividades (pós-teste), esse instrumento teve como objetivo avaliar as percepções dos professores após a participação nas atividades de enriquecimento curricular realizadas ao longo do ano letivo. Buscou-se identificar mudanças no entendimento dos docentes sobre AHSD, com ênfase nas transformações das práticas pedagógicas e na incorporação de estratégias mais inclusivas. Os participantes também avaliaram a relevância, aplicabilidade e impacto das ações realizadas, destacando seu potencial para influenciar positivamente suas rotinas educacionais. Ademais, essa análise permitiu verificar se a intervenção promoveu mudanças significativas na percepção dos professores, contribuindo para seu desenvolvimento profissional.

Os dados foram analisados com base nas percepções dos docentes sobre a participação dos alunos, assim como nas respostas aos questionários sobre o impacto das atividades no aprendizado e na motivação dos estudantes. Essa avaliação permitiu identificar os aspectos positivos da intervenção e os desafios enfrentados ao longo do processo.

A pesquisadora responsável pela consultoria realizou acompanhamento em pequenos grupos e também durante os HTPCs, considerando as especificidades de cada turma participante da pesquisa, as condições da escola e o perfil do estudante já identificado com AHSD, presentes em uma das salas. A atuação da consultoria colaborativa baseou-se em princípios de escuta ativa, corresponsabilidade e construção conjunta do conhecimento. Foram utilizadas ferramentas como diários de campo para registro das observações e reflexões da pesquisadora durante as atividades ao longo do ano letivo.

Os protocolos específicos para o mapeamento antes de elaboração das práticas de enriquecimento curricular implementadas em três turmas da escola piloto, incluíram:

- **Autobiografia** – adaptada de Ataíde (2021), Burns (2014) e Chagas et al. (2007): ferramenta que permite aos alunos refletirem sobre si mesmos e suas atividades preferidas na escola, auxiliando os professores a desenvolverem estratégias de ensino mais direcionadas e motivadoras.
- **Meus Interesses** – busca identificar as áreas de interesse dos estudantes, fornecendo subsídios para o desenvolvimento de estratégias de enriquecimento alinhadas às suas preferências.
- **Minhas Preferências** – visa permitir que os alunos compartilhem suas preferências de aprendizagem, ajudando os docentes a adaptar suas práticas e a oferecer experiências mais personalizadas e envolventes, apresentado na Figura 2, a seguir.

Figura 2 – Protocolos de mapeamento.

Fonte: Autora.

Os encontros semanais da consultoria colaborativa tinham como foco a análise das atividades de enriquecimento curricular elaboradas com base nos protocolos de identificação, a discussão sobre os avanços e desafios, e a adequação das práticas às necessidades observadas no cotidiano escolar. Essa dinâmica favoreceu a consolidação de práticas contextualizadas e a identificação de novas possibilidades de atuação docente.

Os professores também foram incentivados a elaborar e aplicar atividades de enriquecimento curricular que integrassem os conhecimentos adquiridos no curso às demandas específicas de suas turmas. As devolutivas foram discutidas nos encontros da consultoria, permitindo ajustes e aprimoramentos contínuos.

Ao final da consultoria, observou-se o fortalecimento da autonomia docente, maior segurança na identificação de estudantes com AHSD, sendo identificados mais dois alunos ao longo da intervenção e maior integração entre os profissionais da escola no planejamento das ações. Os relatos dos professores indicaram que a consultoria colaborativa contribuiu para a construção de um ambiente educacional mais responsivo às necessidades de todos os estudantes, e daqueles com AHSD, além de ter estimulado o desenvolvimento de uma cultura escolar mais inclusiva e investigativa.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

6.1 Curso de formação continuada



O curso contou com 101 professores da Educação Básica, oriundos de seis municípios brasileiros. Teve entre os objetivos analisar a percepção dos cursistas sobre o conhecimento das AHSD, por meio da aplicação de um formulário pré e pós-teste.

Para a coleta de dados deste estudo, utilizou-se um formulário elaborado por Ataíde, Capellini e Butto (2022) por meio da ferramenta *Google®* Formulários, o qual passou por avaliação de três juízes especialistas na área, assegurando a validade do instrumento e a pertinência das questões à temática investigada. O formulário foi estruturado em treze seções, abrangendo desde a introdução com orientações gerais sobre a pesquisa, até a coleta de informações demográficas e profissionais dos participantes, além da obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

As seções seguintes abordaram aspectos relacionados à identificação dos participantes, formação e prática profissional, bem como instruções específicas para o preenchimento. A parte central do instrumento contemplou a avaliação do conhecimento sobre AHSD, a compreensão do processo de avaliação, o atendimento educacional especializado e a importância da formação continuada, utilizando perguntas abertas, fechadas e escalas do tipo Likert. Ademais, investigaram-se concepções e mitos sobre AHSD e as expectativas dos participantes em relação ao curso de formação continuada.

Neste artigo, apresentamos os resultados referentes à seção que trata do conhecimento sobre Altas Habilidades/Superdotação (AHSD). A análise das respostas à seção “Conhecimento sobre AHSD” foi conduzida por meio de uma abordagem quali-quantitativa. Inicialmente, os dados qualitativos foram submetidos à técnica de Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016), a qual envolve três etapas fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A partir da leitura flutuante e da codificação das respostas, estabeleceram-se três categorias temáticas que evidenciam o grau de compreensão dos participantes sobre o conceito de AHSD. Paralelamente, os dados quantitativos foram organizados e analisados com o apoio do software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), o que possibilitou a realização de análises estatísticas descritivas e inferenciais, contribuindo para uma interpretação mais abrangente e integrada dos resultados obtidos.

A análise do impacto do curso foi realizada mediante aplicação de formulário pré e pós-teste (Tabela 1), neste artigo, apresentado contendo a questão: **“O que você entende por AHSD?”**. As respostas foram categorizadas em três categorias: Categoria 1: Respostas completas, entendimento claro e abrangente. Categoria 2: Respostas com mitos, presença de ideias equivocadas ou preconceitos e Categoria 3: Respostas incompletas, vagas ou parciais.

A Categoria 1 – Respostas completas compreendeu os participantes que apresentaram uma definição abrangente, contemplando aspectos essenciais como o potencial elevado em diferentes



áreas, a necessidade de atendimento educacional especializado e a importância do enriquecimento curricular. Um exemplo dessa categoria foi a resposta do participante P11: “Estudantes com AHSD são aqueles que demonstram potencial elevado em áreas intelectuais, artísticas ou psicomotoras, e necessitam de atendimento educacional especializado e enriquecimento curricular”.

A Categoria 2 – Respostas com mitos reuniu definições que reproduzem concepções equivocadas e estereotipadas, frequentemente identificadas na literatura, como a crença de que estudantes com AHSD sempre apresentam desempenho acadêmico elevado e independência no processo de aprendizagem. Um exemplo ilustrativo desta categoria foi a resposta do participante P39: “São alunos que tiram sempre notas altas e não precisam de ajuda, pois aprendem sozinhos”.

Por fim, a Categoria 3 – Respostas incompletas englobou respostas simplificadas ou insuficientes para caracterizar adequadamente as AHSD, restringindo-se, por exemplo, sem contemplar a complexidade do fenômeno ou a necessidade de intervenção pedagógica específica. Exemplo: resposta do participante P78: “Alunos muito inteligentes”.

A categorização permitiu identificar nuances importantes na compreensão dos participantes sobre as AHSD, evidenciando tanto a presença de concepções alinhadas com a literatura quanto a persistência de mitos e a superficialidade em algumas respostas. Esses achados reforçam a necessidade de ações formativas que ampliem e aprofundem o conhecimento docente sobre o tema, contribuindo para práticas pedagógicas mais adequadas e inclusivas.

Tabela 1: Comparação entre os resultados do pré e pós-teste.

Categoria de Resposta	Pré-teste	Pós-teste
Respostas completas (Categoria 1)	3 (3,0%)	34 (33,7%)
Respostas com mitos (Categoria 2)	46 (45,5%)	23 (22,8%)
Respostas incompletas (Categoria 3)	52 (51,5%)	44 (43,6%)
Total	101 (100%)	101 (100%)

Fonte: Autora.

Os dados revelam que o curso “Formação de Professores para Identificação de Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação” promoveu avanços na compreensão dos participantes sobre o que se entende por AHSD. Houve um aumento no número de respostas completas, de 3% no pré-teste para 33,7% no pós-teste, indicando que os participantes se tornaram mais capazes de fornecer respostas claras e abrangentes sobre o tema. Além disso, a diminuição de respostas com mitos, de 45,5% para 22,8%, reforça a efetividade da formação em desmistificar implicações equivocadas (Pedro et al., 2017; Winner, 1998).



No entanto, a persistência de um elevado percentual de respostas incompletas no pós-teste (43,6%) sugere desafios adicionais, possivelmente relacionados à complexidade do tema. Arantes-Brero (2019) ressalta que: “A formação continuada tem ocorrido de diferentes maneiras, todavia, nem sempre traz impacto na prática pedagógica, porque mesmo com investimento, alguns professores permanecem se sentindo inseguros e com receio em lidar com a diversidade, necessitando vivenciar experiências práticas” (p. 29).

Aprofundando os achados, a análise estatística inferencial realizada por meio do programa SPSS indicou um valor de p extremamente baixo ($p < 0,001$), evidenciando uma diferença estatisticamente significativa entre as respostas no pré e no pós-teste. Esse resultado indica que houve mudança significativa no padrão das respostas, demonstrando que as concepções dos professores sobre AHSD foram ampliadas após a intervenção formativa.

Dessa forma, os resultados obtidos indicam que o curso de formação continuada cumpriu seu propósito ao favorecer mudanças nas concepções dos professores sobre as AHSD, ampliando o conhecimento teórico e reduzindo concepções equivocadas previamente manifestadas. A partir desses achados, faz-se necessário refletir sobre os aspectos que potencializaram tais avanços e, sobretudo, sobre os desafios que ainda persistem, os quais serão aprofundados na próxima seção, dedicada à discussão dos resultados.

6.2 Consultoria colaborativa

A consultoria colaborativa constituiu-se em um segundo estudo, visando apoiar e acompanhar os professores na implementação de práticas pedagógicas voltadas para o enriquecimento curricular de estudantes com AHSD.

Fundamentada nos pressupostos da formação continuada, primeiro estudo, agora em serviço, essa abordagem promoveu a articulação entre teoria e prática, favorecendo o desenvolvimento de estratégias pedagógicas contextualizadas e alinhadas aos interesses e potencialidades de todos os alunos no ensino fundamental – anos iniciais.

Esta seção apresenta os principais achados decorrentes do processo de consultoria colaborativa, destacando o percurso desenvolvido ao longo do ano letivo. São evidenciadas as preferências dos estudantes, as quais fundamentaram a proposição das atividades de enriquecimento, bem como os desafios enfrentados durante a implementação. A análise foi conduzida a partir de uma abordagem mista, integrando dados quantitativos e qualitativos para uma compreensão mais ampla do processo.

As preferências dos estudantes foram mapeadas por meio da aplicação do protocolo intitulado “Minhas Preferências”, nas turmas do 1º A, 2º A e 2º B. O referido instrumento continha seis questões



abertas. Após a aplicação, as respostas foram analisadas qualitativamente, sendo organizadas em categorias temáticas, conforme descrito no quadro 1.

Quadro 1: Categorias analíticas elaboradas a partir do protocolo “Minhas Preferências”

Nº	Questões do Protocolo	Categorias Identificadas
1	Na escola, as coisas que mais gosta são?	• Brincadeiras (jogos, recreação, diversão no intervalo) • Esportes • Atividades artísticas (música, teatro, desenho etc.) • Acadêmicas (disciplinas escolares) • Outros (tecnologia, projetos, socialização).
2	Na escola, as coisas que menos gosta são:	• Interações sociais negativas (conflitos, bullying, exclusão) • Atividades escolares específicas (provas, redações, trabalhos) • Atividades físicas.
3	Meu tema preferido na escola é:	• Disciplinas acadêmicas (Matemática, História, Ciências etc.) • Temas gerais (cultura, atualidades) • Interesses específicos (hobbies, áreas de interesse pessoal).
4	Gostaria de aprender mais sobre:	• Conhecimento científico • Natureza/Animais • Curiosidades gerais.
5	Minhas habilidades e talentos são:	• Criatividade • Escrita e leitura • Atividades físicas.
6	Quando eu crescer, quero ser:	• Profissões da área da saúde e beleza • Profissões da área da educação • Profissões criativas e artísticas • Profissões de serviço comunitário • Profissões científicas e exploratórias.

Fonte: Autora.

A análise dos dados referentes aos interesses dos estudantes das turmas 1ªA, 2ªA e 2ªB revelou tendências importantes que puderam subsidiar práticas pedagógicas mais alinhadas às motivações dos alunos. A partir da categorização e quantificação das respostas, observou-se uma predominância de interesses voltados para as áreas acadêmicas e científicas em todas as turmas analisadas, apresentado na Tabela 2.

Na turma 1ªA, os interesses acadêmicos e científicos destacaram-se de maneira expressiva, com percentuais que variaram entre 48,3% e 89,7%, indicando forte valorização dos conteúdos escolares e disciplinas curriculares. Além disso, notou-se a presença de interesses relacionados a brincadeiras (34,5%), evidenciando a coexistência de motivações lúdicas e cognitivas entre os estudantes.

No 2ªA, o predomínio das áreas acadêmicas foi ainda mais acentuado, apresentou 100% de interesse exclusivo em conteúdos acadêmicos. A curiosidade científica também se sobressaiu, atingindo 85,2% em uma das categorias, o que demonstra uma inclinação marcante para o aprofundamento em temas de conhecimento. Apesar dessa tendência, foram observados interesses em atividades físicas (44,4%) e criatividade (40,7%), apontando para uma diversidade nas preferências dos estudantes.

Tabela 2: Protocolo Meus interesses aplicados no 1ºA, 2ºA e 2ºB.



MEUS INTERESSES			
1ªA	1	48,3% Acadêmicas, 34,5% Brincadeiras, 10,3% Artísticas e 6,9% Outros	
	2	41,4% interações sociais negativas, 37,9% atividades escolares específicas e 20,7% atividades físicas	
	3	89,7% disciplinas acadêmicas, 10,3% temas gerais	
	4	75,9% conhecimento científico, 13,8% natureza/animais, 10,3% curiosidades gerais	
	5	55,2% escrita e leitura, 37,9% criatividade, 6,9% atividades físicas	
	6	48,3% área de saúde e beleza, 20,7% área da educação, 13,8% profissões criativas e artísticas, 13,8 área de serviço comunitário, 3,4% ciências e exploração	
2ªA	1	37% acadêmicas, 25,9% outros, 22,2% esportes, 14,8% brincadeiras	
	2	70,4% interações sociais negativas, 25,9% atividades escolares específicas e 3,7% atividades físicas	
	3	100% áreas acadêmicas	
	4	85,2% conhecimento científico, 14,8% curiosidades gerais	
	5	44,4% atividades físicas, 40,7% criatividade, 14,8% escrita e leitura	
	6	40,7% profissões criativas e artísticas, 18,5% serviço comunitário, 18,5% área da educação, 11,1% área de saúde e beleza, 11,1 áreas científicas e exploratórias.	
2ªB	1	50% acadêmicas, 22,2% brincadeiras, 16,7% esportes, 11,1% artísticas	
	2	77,8% interações sociais negativas, 22,2% atividades escolares específicas	
	3	55,6% áreas acadêmicas, 22,2% temas gerais, 22,2 interesses específicos	
	4	77,8% disciplinas acadêmicas, 11,1% natureza/animais e 11,1% curiosidades gerais	
	5	50% atividades físicas, 33,3% criatividade e 16,7% escrita e leitura	
	6	44,4% profissões criativas e artísticas, 33,3% profissões nas áreas da saúde e beleza, 5,6% profissões na área da educação e 5,6% profissões científicas e exploratórias.	

Fonte: Autora.

A turma do 2ªB apresentou resultados similares, com forte presença de interesses nas disciplinas acadêmicas (até 77,8%), mas também evidenciou um dado relevante: a frequência significativa de interações sociais negativas, que alcançaram 77,8% em uma das respostas. Esse achado sugere a necessidade de atenção à dinâmica social e emocional do grupo, podendo refletir desafios na convivência escolar. Além disso, observaram-se interesses por atividades físicas (até 50%) e por profissões criativas e artísticas (44,4%), sinalizando uma valorização de atividades expressivas e práticas.

De modo geral, os resultados evidenciam que, embora as áreas acadêmicas e científicas se configurem como os principais focos de interesse entre as três turmas, há uma diversidade de outras motivações presentes, como atividades lúdicas, físicas e criativas, além de aspectos relacionados às interações sociais. Esses dados reforçam a importância de estratégias pedagógicas que considerem a pluralidade de interesses dos estudantes, de modo a potencializar seu engajamento e favorecer o desenvolvimento integral.

As respostas dos estudantes resultaram nas seguintes atividades, que consideraram esses interesses geraram maior motivação e envolvimento.

A atividade “Jogo de Tabuleiro – Talentos em Ação”, desenvolvida em três encontros e classificada como enriquecimento do Tipo I (Atividades Exploratórias), foi concebido para atender à coexistência de interesses lúdicos e acadêmicos, particularmente observada na turma 1ªA, bem como estimular a exploração autogerida de novas áreas de conhecimento. A alta valorização das



disciplinas escolares e a curiosidade científica, identificadas especialmente na 2ªA (com 100% de interesse em conteúdos acadêmicos e 85,2% em curiosidade científica), apontaram para a necessidade de propor atividades que ampliassem o repertório dos estudantes, promovendo um ambiente de aprendizagem mais significativo e criativo..

O uso do “Cubo Mágico” também se destacou como uma estratégia dentro do enriquecimento Tipo I, estimulando o raciocínio lógico, a resolução de problemas e a persistência dos alunos diante de desafios. O cubo mágico respondeu diretamente à necessidade de estimular o raciocínio lógico e a persistência em desafios matemáticos, considerando que as áreas acadêmicas e científicas foram apontadas como interesses centrais em todas as turmas. Além disso, buscou-se oferecer uma proposta prática que pudesse reverter a resistência inicial de alguns alunos às atividades matemáticas, criando experiências positivas e revelando potencialidades antes não observadas.

Embora a atividade “Curiosidades Matemáticas” ainda que não realizada por imprevistos logísticos, foi inicialmente planejada justamente para aprofundar o interesse acadêmico fortemente presente entre os estudantes, especialmente no que tange ao desenvolvimento do pensamento crítico e investigativo relacionado à matemática, conforme identificado nos mapeamentos.

A “Oficina de Astronomia” foi elaborada como resposta direta à elevada curiosidade científica identificada, sobretudo na 2ªA (85,2%) e também expressa nas demais turmas. A proposta buscou proporcionar uma experiência prática e dinâmica, aliando teoria e prática, bem como favorecer a descoberta de possíveis vocações para carreiras científicas, ampliando o horizonte formativo dos alunos.

Por fim, a “Oficina de Foguetes com PET” surgiu da necessidade de atender não apenas ao interesse acadêmico, mas também à valorização das atividades físicas e criativas identificadas nas turmas 2ªA e 2ªB. Além disso, essa atividade visou oferecer uma experiência concreta de investigação e resolução de problemas reais, integrando conhecimentos interdisciplinares (física, matemática, tecnologia), promovendo a cooperação, a criatividade e a reflexão sobre sustentabilidade, temas que se alinham ao perfil dos estudantes mapeado.

A avaliação dos encontros de enriquecimento curricular ao longo do ano letivo constituiu como uma etapa para apresentar os impactos das ações no âmbito da consultoria colaborativa, com foco na formação docente e no atendimento às necessidades educacionais inovadoras (Mendes, 2023).

Para isso, aplicou-se um questionário pós-teste direcionado aos professores participantes, o qual objetivou captar as percepções sobre as atividades de enriquecimento curricular ocorridas. Os dados obtidos permitiram uma reflexão sobre a efetividade da intervenção, considerando tanto os avanços quanto os desafios enfrentados na aplicação prática das propostas.



Participaram dessa etapa uma professora de Educação Especial (pesquisadora) e três professores da rede regular de ensino.

A primeira pergunta, dentre os encontros que participou, qual seus alunos ficaram mais motivados?, Jogo de Tabuleiro, tipo I Talentos em Ação, Oficina Cubo Mágico, Oficina de Astronomia e Oficina de Foguetes com PET.

As respostas indicaram que, de modo geral, os participantes avaliaram as atividades como positivas, atribuindo a maioria das respostas a nota 3, que correspondem à categoria “bom”. Apenas uma professora apresentou a Oficina de Cubo Mágico com nota 4, classificando-a como “muito bom”. Evidenciando um bom nível de satisfação das participantes em relação aos encontros.

Esse padrão de respostas sugere que as atividades foram bem recebidas, com destaque para a oficina de Cubo Mágico, que foi considerado particularmente mais envolvente para uma das participantes. Embora tenha havido apoio institucional na unidade escolar e a escola disponha de infraestrutura adequada, a ausência de um apoio mais sistemático e formal por parte da Secretaria de Educação foi apontada como um obstáculo para questões de formação continuada acerca da Educação Especial e Inclusiva. Esses desafios reforçam a necessidade de políticas públicas estruturadas, que garantam condições institucionais e formativas amplas para a consolidação de processos de formação continuada em serviço, bem como um olhar específico para o atendimento aos estudantes com AHSD.

Os resultados estão em consonância com os apontamentos de Arantes-Brero (2019), que destaca as contribuições de Joseph Renzulli no campo das altas habilidades/superdotação. O autor defende que uma proposta educativa baseada no enriquecimento pode favorecer significativamente a aprendizagem de todos os alunos. Em seu modelo de enriquecimento escolar, Renzulli enfatiza a importância da identificação de estudantes com potencial elevado, da formação continuada dos professores e da ampliação das oportunidades educativas, visando estimular o envolvimento e a expressão da criatividade produtiva.

Portanto, conclui-se que a formação continuada, fundamentada na colaboração e no enriquecimento curricular, configura-se como uma estratégia eficaz para qualificar as práticas pedagógicas e ampliar as possibilidades de inclusão educacional de todos os estudantes, com atenção especial àqueles com AHSD.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo demonstra que a formação continuada, quando intencionalmente planejada, articulada à prática pedagógica e fundamentada em referenciais teóricos sólidos, é uma ferramenta



estratégica para capacitar professores para identificar e atender adequadamente estudantes com AHSD, contribuindo para a efetivação de uma educação mais inclusiva, equitativa e responsiva à diversidade.

A combinação entre teoria e prática, mediada por um processo colaborativo, favoreceu a construção coletiva de saberes, o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e o fortalecimento da autonomia docente. Os dados obtidos ao longo da formação evidenciam que, à medida que os professores ampliam seus conhecimentos e compreendem os diferentes perfis dos estudantes com AHSD, tornam-se mais capazes de elaborar intervenções pedagógicas significativas, promovendo o reconhecimento e o desenvolvimento dos potenciais de seus alunos.

A formação e a consultoria colaborativa configuraram-se como diferenciais importantes deste percurso, possibilitando uma aprendizagem continuada, contextualizada e em serviço. A abordagem formativa utilizada neste estudo valorizou os saberes prévios dos professores e fomentou práticas reflexivas, dialógicas e investigativas, fundamentais para a construção de uma cultura escolar mais inclusiva.

Um dos maiores ganhos dessa experiência foi a mobilização dos docentes para um olhar mais sensível, investigativo e intencional sobre os sinais de AHSD no cotidiano escolar, resultando em um número maior de estudantes identificados e atendidos ao longo do processo.

Como toda pesquisa, este estudo apresenta algumas limitações que precisam ser consideradas na interpretação dos resultados. A primeira delas refere-se ao número de escolas envolvidas, uma vez que a consultoria colaborativa foi realizada em apenas uma escola piloto, o que restringe a generalização dos achados. Além disso, o tempo de intervenção, correspondente a um ano letivo, embora suficiente para observar transformações significativas, pode não ter sido longo o bastante para consolidar mudanças mais estruturais nas práticas pedagógicas e na cultura institucional.

Outra limitação diz respeito às condições materiais e estruturais da escola participante, que influenciaram diretamente na implementação de algumas atividades planejadas, como relatado na não realização da “Curiosidades Matemáticas” por questões logísticas. Tais aspectos indicam a necessidade de apoio mais sistemático por parte das redes de ensino para que programas de enriquecimento curricular possam ser efetivamente implementados e mantidos.

Com base nestas limitações, recomenda-se que futuras pesquisas ampliem o número de escolas participantes, incluindo diferentes contextos regionais e níveis de ensino, a fim de explorar a aplicabilidade e eficácia da formação continuada e da consultoria colaborativa em cenários diversos.

Por fim, sugere-se que investigações longitudinais poderiam aprofundar a análise sobre os efeitos duradouros da formação docente na identificação e atendimento de estudantes com AHSD, bem como no desenvolvimento das práticas pedagógicas inclusivas.



REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane do Socorro Rodrigues; MIGUEL, Joelson Rodrigues. A formação docente para o atendimento de alunos com Altas Habilidades/Superdotação. **ID on Line – Revista de Psicologia**, v. 14, n. 51, p. 545-562, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/online.v14i51.2642>. Acesso em: 17 mai. 2024.

ARANTES-BRERO, Denise Rocha Belfort; CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. Possibilidades da consultoria colaborativa para a formação de educadores que atuam junto a estudantes com altas habilidades/superdotação. **Psicologia: Ciência e Profissão**, São Paulo, v. 42, e3233814, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003233814>. Acesso em: 18 mai. 2025.

ATAÍDE, Michelle Aparecida de Almeida Teles de. **Jogo de tabuleiro promovendo enriquecimento curricular para estudantes com altas habilidades/superdotação**. 2021. 189f. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/215775>. Acesso em: 18 mai. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BURNS, Deborah E. **Altas Habilidades/Superdotação: Manual para Guiar o Aluno desde a Definição de um Problema até o Produto Final**. Coordenação e revisão: Angela Magda Rodrigues Virgolim. Tradução: Danielle Lossio de Araújo e Luiane Daufenbach Amaral. Curitiba: Juruá Editora, 2014.

CHAGAS, Jane Farias. Conceituação e fatores individuais, familiares e culturais relacionados às altas habilidades. In: FLEITH, Denise Souza; ALENCAR, Eunice M. L. Soriano (Orgs.).

Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 15-23.

LIMA, Danielli Araújo; SILVA, Eduardo Cassiano da; MENEZES, Felipe A. O uso do Google Classroom como ambiente virtual de aprendizagem. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO (CBIE), 2017, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Sociedade Brasileira de Computação, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/360822172_O_USO_DO_GOOGLE_CLASSROOM_CO_MO_AMBIENTE_VIRTUAL_DE_APRENDIZAGEM. Acesso em: 18 mai. 2025.

NEVES, Libéria Rodrigues; RAHME, Mônica Maria Farid; FERREIRA, Carla Mercês da Rocha Jatobá. Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623684853>. Acesso em: 18 mai. 2024.



RENZULLI, Joseph Salvatore. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 75-131, 2004. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/375>. Acesso em: 18 mai. 2025.

RONDINI, Carina Alexandra. Caminhos e descaminhos na formação docente para o trabalho com os estudantes com altas habilidades/superdotação. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 11, n. 22, p. 79-94, 2019. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/246>. Acesso em: 18 mai. 2025.

VIRGOLIM, Angela Magda Rodrigues. **Altas habilidades/superdotação**: encorajando potenciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004719.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2025.



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares
GEPFIP/UFMS/CPAQ
Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de
Professores

**O BRINCAR COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE ALTAS
HABILIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ENCONTRO
ENTRE TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO E PRÁTICA
PEDAGÓGICA**

**PLAYING AS AN INSTRUMENT FOR ASSESSING HIGH
ABILITIES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: AN
ENCOUNTER BETWEEN DEVELOPMENT THEORIES AND
PEDAGOGICAL PRACTICE**

Niuana Kullmann¹
Aline Pegoraro Lenzi²

RESUMO

Este artigo propõe uma análise do brincar na Educação Infantil como um instrumento de avaliação das altas habilidades (AH), buscando integrar teorias do desenvolvimento com a prática pedagógica e psicológica. Através de uma abordagem interdisciplinar, o estudo investiga como o comportamento lúdico pode servir como um indicativo precoce de crianças com AH, oferecendo aos educadores, psicólogos e especialistas uma nova perspectiva sobre como identificar e compreender essas habilidades fora dos modelos convencionais de avaliação. Ao examinar a criação de regras, a resolução de conflitos, a criatividade e as habilidades interpessoais durante o brincar, o artigo sugere que o ambiente da Educação Infantil pode ser um espaço vital para reconhecer potenciais talentos, proporcionando uma educação mais inclusiva e responsiva às necessidades de cada criança. A reflexão teórica proposta visa contribuir para uma formação pedagógica mais integrada e sensível ao desenvolvimento das altas habilidades, ampliando o entendimento sobre o tema e promovendo práticas educativas mais assertivas.

Palavras-chave: Brincar lúdico. Altas Habilidades. Observação pedagógica. Desenvolvimento infantil. Educação Infantil.

¹ Doutora em Educação (UCS). Especialista em Atendimento Educacional Especializado e Sala de Recursos Multifuncionais. Secretaria Municipal da Educação (SMEd) de Caxias do Sul (RS). E-mail: niuana.kullmann@edu.caxias.rs.gov

² Especialista em Altas Habilidades/Superdotação. Universidade de Caxias do Sul/RS (UCS). E-mail: alinepeglenzi@gmail.com



ABSTRACT

This paper proposes an analysis of playing in Early Childhood Education as an instrument for assessing high abilities (HA), seeking to integrate developmental theories with pedagogical and psychological practice. Through an interdisciplinary approach, the study investigates how playful behavior can serve as an early indicator of children with HA, offering educators, psychologists, and specialists a new perspective on how to identify and understand these abilities outside of conventional assessment models. By examining rule creation, conflict resolution, creativity, and interpersonal skills during play, the article suggests that the Early Childhood Education environment can be a vital space for recognizing potential talents, providing a more inclusive education that is responsive to the needs of each child. The proposed theoretical reflection aims to contribute to a more integrated pedagogical training that is sensitive to the development of high abilities, broadening the understanding of the topic and promoting more assertive educational practices.

Keywords: Playful play. High abilities. Pedagogical observation. Child development. Early childhood education.

1 INTRODUÇÃO

Observar o desenvolvimento infantil na primeira infância, especialmente entre os quatro e cinco anos, requer sensibilidade, escuta atenta e disposição para enxergar além dos marcos tradicionais propostos pelas escalas de avaliação. É nesse período que as crianças expressam, com maior liberdade e autenticidade, uma ampla gama de competências cognitivas, sociais e afetivas — muitas vezes por meio da brincadeira espontânea, livre de cobranças e formalidades. O brincar, como destaca Vygotsky (1989), é um campo fértil para que a criança atue “acima de seu comportamento diário”, revelando competências que dificilmente emergem em situações dirigidas ou avaliativas.

Apesar da existência de indicadores bem definidos sobre o que se espera em cada fase do desenvolvimento, pouco se fala sobre crianças que ultrapassam esses marcos. Há uma tendência nas práticas escolares tanto de reforçar os casos em que os marcos não são atingidos, quanto de negligenciar ou subestimar os casos em que eles são superados com facilidade, o que dificulta a identificação de crianças com altas habilidades (AH) ainda na Educação Infantil. Como alerta Silverman (2009), muitas dessas crianças passam despercebidas justamente por não se adaptarem ao formato escolar tradicional, rígido e padronizado, que se intensifica com a entrada no Ensino Fundamental.

É nesse contexto que se destaca a importância de observar precocemente, com responsabilidade e critérios adequados, os possíveis sinais de altas habilidades. Sabe-se que certos comportamentos como criatividade, curiosidade e questionamento — muitas vezes listados como



indicadores de AH — são, na verdade, comuns e esperados na infância. O risco, portanto, está em aplicar classificações inadequadas, seja por excesso, seja por omissão. Avaliar o potencial de uma criança vai além de identificar traços “brilhantes”; exige olhar atento ao modo como ela brinca, interage, soluciona problemas, expressa emoções e constrói conhecimento em seu cotidiano.

Neste artigo, propõe-se uma abordagem teórica integrativa, ainda pouco explorada na literatura, que combina os aportes de Vygotsky, Piaget, Winnicott, Gardner, Renzulli e Silverman para fundamentar a ideia de que o brincar pode — e deve — ser entendido como um instrumento legítimo e valioso de avaliação qualitativa. A originalidade da proposta reside justamente no cruzamento dessas perspectivas, que representam três áreas fundamentais para uma avaliação aprofundada e humanizada: a Pedagogia, a Psicologia do Desenvolvimento e os Estudos sobre Altas Habilidades/Superdotação.

A finalidade é refletir sobre como a observação lúdica, quando realizada com intencionalidade e embasamento, pode revelar manifestações precoces de altas habilidades e oferecer uma leitura mais sensível, ética e contextualizada da infância. Através de registros de sala de aula e da articulação dessas teorias, busca-se ampliar a compreensão sobre como e quando o olhar pedagógico e clínico podem (e devem) ser afinados para captar essas expressões singulares de desenvolvimento. O objetivo deste artigo é mostrar o *brincar* como recurso diagnóstico/pedagógico para identificar manifestações de AH/SD na Educação Infantil. Para tanto, este artigo adota uma abordagem teórica, fundamentada em revisão e análise crítica da literatura existente sobre o tema. O objetivo é compreender e discutir os principais conceitos, categorias analíticas e perspectivas teóricas que sustentam a análise e indicadores de AH/SD nesta faixa etária. A metodologia consiste na seleção e interpretação de obras de referência e estudos relevantes que oferecem diferentes contribuições à compreensão do analisado. Assim, o trabalho se insere em uma tradição de pesquisa teórica, priorizando a argumentação lógica, a reflexão conceitual e o diálogo entre diferentes correntes teóricas.

2 A IMPORTÂNCIA DE AVALIAR O BRINCAR DE FORMA LÚDICA: A CONVERGÊNCIA DAS TEORIAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO INFANTIL E ALTAS HABILIDADES

A avaliação das altas habilidades/superdotação (AH/SD) na infância exige uma abordagem sensível, profunda e interdisciplinar. O desenvolvimento infantil, especialmente entre quatro e cinco anos, é marcado por descobertas e expressões espontâneas das capacidades cognitivas, sociais e



emocionais das crianças. Nesse período, o brincar assume um papel central, funcionando não apenas como uma atividade recreativa, mas como um poderoso veículo de expressão do potencial humano. A importância de observar o brincar de maneira lúdica, sem imposição de avaliações formais, é defendida por diversos teóricos que, por suas perspectivas teóricas, fornecem bases sólidas para entender como as crianças manifestam habilidades, tanto em termos de desenvolvimento cognitivo quanto nas chamadas altas habilidades.

2.1 Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal no Brincar

Lev Vygotsky (1978) propôs que o desenvolvimento infantil é um processo social e cultural, sendo a interação com o outro um fator fundamental nesse processo. Para Vygotsky, o brincar não é uma mera diversão, mas sim uma atividade cognitiva essencial que coloca a criança em um contexto em que ela pode explorar, experimentar e internalizar novas formas de pensar e agir. Ele introduziu o conceito de “zona de desenvolvimento proximal” (ZDP), que descreve a distância entre o que a criança já pode fazer sozinha e o que pode realizar com a ajuda de alguém mais experiente. O brincar é o espaço ideal para que essa ZDP seja explorada, pois permite que a criança se envolva em atividades que desafiem suas habilidades atuais e estimulem o desenvolvimento de novas competências.

Por exemplo, no contexto do brincar, uma criança pode superar suas limitações iniciais ao experimentar novas formas de pensar e agir, especialmente quando interage com outras crianças ou adultos. Observando o brincar livre, o educador pode perceber como a criança lida com a resolução de problemas, como cria soluções inovadoras ou como se adapta a novos desafios, características essenciais para o desenvolvimento de altas habilidades. Nesse sentido, o brincar é uma prática pedagógica essencial que pode revelar competências que, em situações de avaliação formal, ficariam camufladas ou não seriam adequadamente valorizadas.

2.2 Piaget: O Brincar como Construtor de Conhecimento

Jean Piaget (1962), considerado um dos maiores teóricos do desenvolvimento cognitivo, também atribui grande importância ao brincar, mas, para ele, o jogo é fundamentalmente um mecanismo de construção de conhecimento. Piaget acreditava que as crianças são agentes ativos no seu desenvolvimento, construindo ativamente a realidade à medida que interagem com o ambiente. O brincar, portanto, não é apenas um reflexo do estágio de desenvolvimento da criança, mas uma ferramenta através da qual ela reorganiza seus esquemas de pensamento e explora novas possibilidades de entendimento do mundo.



Durante o brincar simbólico, as crianças criam representações mentais, formulam hipóteses sobre o mundo e experimentam diferentes cenários e papéis. Por meio do jogo de faz de conta, por exemplo, a criança usa objetos para representar outras coisas, o que implica em uma forma de pensar abstrato e simbólico. Essas capacidades são centrais para a cognição, pois permitem que a criança construa novas estruturas de conhecimento. Para a identificação de AH, o brincar oferece pistas valiosas sobre como a criança organiza o conhecimento, como resolve problemas de maneira criativa e como testa suas próprias ideias. Por exemplo, uma criança que, durante uma brincadeira de “casinha”, cria soluções complexas para problemas sociais ou se envolve em narrativas sofisticadas está evidenciando formas avançadas de cognição que podem sinalizar um potencial para altas habilidades.

2.3 Winnicott e o Brincar como Expressão do Self

A abordagem psicanalítica de Donald Winnicott (1971) propõe uma visão do brincar como essencial para a saúde emocional e para a construção da identidade da criança. Segundo Winnicott, o brincar livre e sem pressões externas é o espaço onde a criança pode expressar seu “verdadeiro self”, ou seja, suas emoções, fantasias e desejos mais profundos. Este é um momento de integração entre o mundo interno e externo da criança, no qual ela pode explorar seu mundo emocional, criar simbolismos e testar diferentes facetas de sua identidade.

Para crianças com altas habilidades, esse espaço lúdico é crucial, pois muitas vezes elas se expressam de maneira mais intensa e criativa do que outras crianças. O brincar simbólico e criativo de uma criança superdotada pode ser profundamente revelador, mostrando uma capacidade excepcional de pensar sobre o mundo e de lidar com situações complexas, muitas vezes de forma mais sofisticada do que seria esperado para sua faixa etária. A observação desse brincar pode oferecer pistas sobre habilidades em áreas como resolução de problemas complexos, empatia e construção de narrativas, todos aspectos relevantes no reconhecimento de altas habilidades.

2.4 Renzulli e o Modelo dos Três Anéis

Joseph Renzulli (1986) desenvolveu o Modelo dos Três Anéis para entender e identificar as altas habilidades/superdotação, enfatizando três componentes essenciais: habilidades acima da média, criatividade e motivação para a tarefa. Renzulli defende que o desenvolvimento da superdotação não pode ser medido apenas por habilidades cognitivas, como o QI, mas também por características como a criatividade e a motivação intrínseca. Esse modelo destaca que as crianças superdotadas não



necessariamente se destacam de forma excepcional nas provas formais de desempenho, mas frequentemente demonstram seu potencial em contextos mais informais e lúdicos.

O brincar, em particular, é um cenário perfeito para observar essas três características em ação. Quando as crianças brincam, elas têm a liberdade de expressar suas ideias de forma criativa, testar soluções inovadoras para problemas e engajar-se profundamente nas atividades que as motivam. Ao observar o brincar, o educador pode perceber o potencial de uma criança que se destaca pela criatividade, pela capacidade de explorar novas ideias e pela disposição para se engajar em tarefas desafiadoras e estimulantes, características típicas das crianças com altas habilidades.

2.5 Gardner e as Inteligências Múltiplas

Howard Gardner (1995), com sua teoria das Inteligências Múltiplas, amplia ainda mais a visão sobre o desenvolvimento infantil, propondo que a inteligência humana não é única e monolítica, mas sim composta por diferentes dimensões. Segundo Gardner, as crianças podem ser inteligentes de várias maneiras: linguística, lógico-matemática, espacial, corporal-cinestésica, musical, interpessoal, intrapessoal e naturalista. Essa diversidade de inteligências se manifesta de maneiras variadas, e o brincar livre proporciona um campo ideal para que essas formas de inteligência se expressem de forma não estruturada.

Por exemplo, ao brincar com blocos, uma criança pode demonstrar habilidades espaciais extraordinárias, organizando e manipulando os objetos de maneira criativa e precisa. Ao se envolver em uma atividade musical, pode evidenciar uma sensibilidade auditiva e rítmica avançada para sua idade. Já ao interagir com outras crianças, pode se destacar pela empatia e compreensão emocional. O brincar livre, portanto, oferece uma rica fonte de informações para a identificação de diversas formas de talento, além daquelas que normalmente são avaliadas nas abordagens tradicionais.

2.6 Silverman e a Visão Psicológica das Altas Habilidades

Linda Silverman (2009) complementa as teorias anteriores, destacando que as crianças com altas habilidades muitas vezes apresentam características como sensibilidade emocional intensa, curiosidade insaciável e uma capacidade excepcional de pensamento divergente. Para Silverman, essas crianças têm uma forma única de perceber o mundo e frequentemente não se adaptam bem a ambientes estruturados e rígidos. O brincar, livre de expectativas externas, é o espaço onde essas características podem se manifestar de maneira autêntica, sem a pressão de um sistema escolar formal.



A observação do brincar pode revelar como essas crianças lidam com situações complexas, como resolvem problemas de maneira criativa ou como criam narrativas profundas e detalhadas durante suas brincadeiras. A curiosidade insaciável, por exemplo, pode se traduzir em perguntas desafiadoras e originais durante uma brincadeira de exploração, enquanto a sensibilidade emocional pode se refletir em como a criança lida com personagens e situações dentro de suas brincadeiras.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO: O BRINCAR COMO JANELA PARA ALTAS HABILIDADES NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A observação sensível do brincar espontâneo na Educação Infantil é uma via legítima e potente para acessar aspectos singulares do desenvolvimento infantil. Essa abordagem permite identificar manifestações que extrapolam os marcos esperados para a faixa etária, sobretudo quando se considera o brincar como linguagem legítima da infância e não apenas como entretenimento. Crianças com altas habilidades/superdotação (AH/SD) frequentemente se expressam com mais liberdade, autenticidade e profundidade durante situações lúdicas do que em contextos avaliativos formais. Nessa perspectiva, o brincar torna-se uma janela de acesso privilegiada para a identificação de potenciais talentos e singularidades cognitivas, afetivas e sociais, exigindo do educador um olhar ampliado, fundamentado teoricamente e eticamente comprometido.

A seguir, analisam-se diferentes dimensões do brincar que, quando observadas com intencionalidade e conhecimento interdisciplinar — pedagógico, psicológico e especializado em AH —, podem indicar sinais precoces de AH/SD.

3.1. Criação de Regras e Organização do Jogo

Crianças que elaboram regras complexas para suas brincadeiras, organizam grupos de maneira colaborativa, distribuem papéis e propõem estratégias que demonstram não apenas liderança, mas também pensamento abstrato, organização e competências metacognitivas avançadas. Essas manifestações ultrapassam o domínio motor ou social esperado para a idade, e podem refletir inteligência interpessoal e lógico-matemática (Gardner, 1995). Ao estruturar o brincar com coerência e objetivos, essas crianças evidenciam raciocínio estratégico e sensibilidade social — elementos que, segundo Renzulli (1986), fazem parte do tripé da superdotação.

3.2. Imaginação Criativa e Narrativas Complexas



A invenção de histórias, personagens e mundos imaginários, muitas vezes com enredos articulados e coerentes, revela a capacidade de pensamento divergente — base da criatividade. Crianças que constroem universos simbólicos complexos no brincar demonstram habilidades de abstração, linguagem e organização narrativa, alinhadas às características cognitivas descritas por Piaget (1962) e Silverman (2009). O jogo simbólico é, portanto, não apenas reflexo da maturação cognitiva, mas uma via para observar a originalidade do pensamento e a fluidez criativa, ambos marcadores de AH.

3.3. Resolução de Problemas e Estratégias em Conflitos

Conflitos naturais do brincar oferecem oportunidades para observar o raciocínio lógico, a capacidade de negociação e a flexibilidade cognitiva. Crianças que propõem soluções inovadoras, reformulam as regras do jogo diante de imprevistos ou conciliam os colegas com argumentos lógicos demonstram autonomia intelectual e habilidades socioemocionais sofisticadas. Tais competências, descritas por Silverman (2002) como marcas da inteligência intrapessoal e interpessoal, reforçam a necessidade de considerar o brincar como campo de investigação psicopedagógica.

3.4. Expressões Artísticas, Plásticas e Corporais

O desenho, a pintura, a modelagem, o canto e o movimento corporal livre são formas não verbais de expressão que podem revelar habilidades excepcionais, especialmente quando associados à originalidade, à sensibilidade estética e à complexidade de execução. Gardner (1995) alerta para o risco de invisibilizar talentos que não se manifestam pelo viés acadêmico tradicional, como a inteligência espacial, musical ou corporal-cinestésica. Crianças que criam composições visuais elaboradas ou sequências de movimentos expressivos merecem atenção diferenciada — não apenas como expressão artística, mas como possível indicador de altas habilidades específicas.

3.5 Curiosidade Intelectual e Relação com o Conhecimento

Muitas crianças com AH apresentam um interesse intenso e precoce por temas científicos, matemáticos ou filosóficos, mesmo sem terem sido formalmente expostas a eles. Esse comportamento, que pode surgir espontaneamente nas brincadeiras, é reflexo de um funcionamento cognitivo acelerado, com forte capacidade de abstração e associação. Renzulli (1986) e Gagné (2003) chamam atenção para a motivação intrínseca como um dos eixos centrais da superdotação — elemento



que se torna visível no brincar investigativo e no uso espontâneo de conteúdos que vão além do currículo escolar esperado.

3.6 Linguagem Avançada e Capacidade de Relato

A linguagem é uma das primeiras áreas em que altas habilidades podem se manifestar. Crianças que utilizam vocabulário sofisticado, estruturas gramaticais complexas ou que têm facilidade para contar histórias, organizar argumentos e descrever suas experiências demonstram não apenas competência linguística, mas também habilidades metalinguísticas. Piaget (1962) aponta que essa capacidade está intimamente ligada ao desenvolvimento do pensamento simbólico. Para Silverman (2009), a fluência verbal e a sensibilidade comunicativa são traços comuns entre crianças com AH, especialmente aquelas que se expressam melhor por meio da linguagem do que por comportamentos motores.

3.7 Empatia, Justiça e Mediação Emocional

Comportamentos empáticos, senso de justiça e habilidade para mediar conflitos também podem ser expressões de altas habilidades, especialmente nas áreas interpessoal e afetiva. Algumas crianças demonstram uma surpreendente sensibilidade para compreender sentimentos dos colegas, atuar como conciliadoras e propor soluções que consideram o bem-estar do grupo. Gardner (1995) considera a inteligência interpessoal como um tipo legítimo de inteligência, que deve ser valorizada desde cedo. Silverman (2002) alerta que essas crianças, por vezes, sofrem com o descompasso entre sua maturidade emocional e o contexto ao seu redor — o que pode levá-las a frustrações, isolamento ou dificuldades de socialização.

4 CRITÉRIOS DE OBSERVAÇÃO NO BRINCAR: INDICADORES PRELIMINARES DE ALTAS HABILIDADES NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A observação atenta do brincar espontâneo, especialmente entre 4 e 5 anos, permite que educadores e pesquisadores identifiquem traços comportamentais que, embora não explicitamente delineados nas tradicionais escalas de avaliação, indicam potenciais altíssimos de desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, frequentemente associados às altas habilidades (AH) ou superdotação (SD). Ao explorar o conceito de brincar, é necessário entender que ele vai além da simples atividade recreativa, constituindo um espaço privilegiado onde as crianças não apenas expressam seu mundo



interno, mas também desenvolvem estratégias de resolução de problemas, criatividade e habilidades interpessoais, elementos cruciais para a identificação de AH/SD.

Neste contexto, as observações do brincar devem ser realizadas por um olhar pedagógico que ultrapasse os parâmetros convencionais de desempenho e atente para os sinais de distúrbios nas expectativas de desenvolvimento. O brincar, como uma atividade multifacetada, exige que se analisem comportamentos específicos que possam indicar uma capacidade cognitiva e emocional além do esperado para a faixa etária. Para tal, uma avaliação mais detalhada da criança deve envolver a combinação de conhecimentos da pedagogia, psicologia e das áreas especializadas em altas habilidades, garantindo que cada manifestação de comportamento seja contextualizada e interpretada adequadamente.

A partir dessa base, a seguir são delineados os principais **indicadores a serem observados** durante a interação lúdica, com foco nos **potenciais sinais de AH/SD** que emergem nesse período de desenvolvimento. Estes sinais não devem ser vistos como diagnósticos definitivos, mas sim como *pistas* iniciais que requerem acompanhamento e investigação mais aprofundada, em consonância com as teorias de Vygotsky (1978), Piaget (1962), Gardner (1995), Renzulli (1986) e Silverman (2009), que indicam que a infância é uma fase de grande plasticidade e potencialidades excepcionais, muitas vezes não imediatamente reconhecidas por métodos convencionais de avaliação.

4.1 Indicadores de Altas Habilidades no Brincar: O que observar em crianças de 4 a 5 Anos

No quadro a seguir, estão descritos os indicadores a serem observados e sua possível interpretação.

Quadro 1: Indicadores de Altas Habilidades no Brincar - 4 a 5 anos



Indicadores	Comportamento Esperado	Sinal de Alerta	Interpretação
1. Criação de Regras e Organização do Jogo	Crianças de 4 a 5 anos imitam regras de jogos conhecidos e começam a desenvolver regras próprias, organizando dinâmicas simples.	Crianças que criam regras complexas, atribuindo papéis distintos e controlando o fluxo de jogo, evidenciam habilidades cognitivas avançadas, como raciocínio lógico e liderança.	A capacidade de criar regras, além de exigir uma habilidade cognitiva superior, reflete competências interpessoais e organizacionais (Gardner, 1995).
2. Interpretação e Imaginação	Crianças dessa faixa etária criam fantasias simples baseadas nas suas experiências cotidianas ou familiares.	Crianças que criam enredos complexos, personagens multifacetados ou cenários elaborados, extrapolando suas vivências, indicam pensamento divergente avançado.	O jogo simbólico reflete o desenvolvimento cognitivo e a organização do pensamento, sendo indicativo de um desenvolvimento superior (Piaget, 1962).
3. Resolução de Problemas e Reação ao Conflito	Crianças geralmente resolvem conflitos simples através de tentativas e erros, com soluções simples.	Crianças que resolvem conflitos com soluções criativas e eficientes, sem intervenção adulta, mostram habilidades de resolução de problemas avançadas.	A capacidade de lidar com a complexidade social e de resolver problemas de maneira inovadora é um indicativo de AH (Silverman, 2009).
4. Expressões Artísticas e Corporais	Crianças se expressam artisticamente de maneira simples, com desenhos e movimentos que imitam situações cotidianas.	A produção de desenhos ou movimentos corporais sofisticados, refletindo compreensão avançada de conceitos espaciais ou artísticos, é um sinal de talento artístico precoce.	A inteligência espacial e cinestésica se manifesta nessas atividades, sinalizando talentos artísticos e psicomotores (Gardner, 1995).
5. Linguagem e Narrativa	Crianças usam a linguagem para descrever necessidades e comunicar-se de maneira simples.	Crianças com vocabulário extenso e capacidade de formar frases complexas, descrevendo eventos ou criando histórias de forma estruturada, indicam desenvolvimento cognitivo superior.	O domínio avançado da linguagem é uma das primeiras manifestações de AH, sinalizando maior capacidade cognitiva (Silverman, 2002).
6. Empatia e Habilidades Interpessoais	Crianças demonstram as primeiras formas de empatia, reagindo às emoções de outros de maneira simples.	Crianças que demonstram empatia profunda, respondendo adequadamente às emoções dos pares e atuando como mediadoras de conflitos, revelam habilidades interpessoais superiores.	A inteligência interpessoal, fundamental para AH, manifesta-se em crianças com alta empatia e habilidades para resolver conflitos (Gardner, 1995; Silverman, 2002).

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A avaliação lúdica é muito mais do que apenas observar a criança; ela envolve criar situações que provoquem o desenvolvimento e expressão espontânea da criança, dentro de um contexto mais natural e prazeroso. A ideia é observar como ela lida com situações do cotidiano de uma maneira leve, sem a pressão de um teste formal ou de uma avaliação tradicional.



Essa abordagem é interativa, criativa e baseada em observações genuínas do comportamento da criança, proporcionando ao educador uma visão mais clara de suas habilidades **cognitivas, sociais** e emocionais. Ela também ajuda a reforçar o prazer no processo de aprendizagem, permitindo que a criança explore seu potencial sem o medo de ser julgada.

Algumas sugestões de como se aplica essa ideia na prática:

1. Jogos de Construção Criativa

Em vez de simplesmente observar a criança enquanto ela brinca com blocos ou outros materiais de construção, transforme a brincadeira em um jogo de desafios criativos.

Exemplo de Atividade:

- Objetivo: Construir a torre mais alta ou a estrutura mais criativa possível usando blocos ou outros materiais.
- Como avaliar: O professor pode observar e registrar como a criança lida com desafios, como ela adapta sua construção e como compartilha e interage com os colegas durante a atividade. A criatividade é o foco aqui, assim como a capacidade de trabalhar em grupo e resolver problemas.

Como fica a avaliação:

- Anotação livre: "A criança demonstrou grande criatividade ao criar uma estrutura única, adaptando diferentes materiais para construir. Quando a torre começou a cair, ela rapidamente procurou novas soluções, trabalhando com um colega para estabilizar a estrutura."

2. Jogos de Faz de Conta: Cenários e Personagens

A brincadeira de faz de conta é um excelente modo de avaliar a criatividade, a capacidade de adaptação e as habilidades sociais da criança.

Exemplo de Atividade:

- Objetivo: Criar um cenário imaginário, como uma loja, uma casa ou uma escola, e desenvolver personagens para interagir dentro desse cenário.
- Como avaliar: O professor pode observar como a criança interpreta diferentes papéis e se ela consegue estabelecer uma narrativa dentro do jogo. Além disso, é interessante ver como a criança lida com as regras do jogo e como ela interage com os outros.

Como fica a avaliação:



- Anotação livre: "A criança foi a 'destaque' em um jogo de faz de conta, criando um cenário de loja. Ela explicou claramente o papel que estava desempenhando, interagiu bem com os colegas e seguiu as regras do jogo de forma criativa."

3. Contação de Histórias em Grupo

Contar histórias de forma coletiva é uma forma excelente de avaliar a imaginação, a colaboração e a comunicação.

Exemplo de Atividade:

- Objetivo: Criar uma história em grupo, onde cada criança contribui com uma parte. O professor pode começar a história e depois convidar as crianças a adicionar algo a ela, desenvolvendo a narrativa.
- Como avaliar: O professor observa a habilidade das crianças em se comunicar, a criatividade nas ideias que surgem, a forma como trabalham em conjunto e a capacidade de dar sequência à história.

Como fica a avaliação:

- Anotação livre: "Durante a contação de histórias, a criança contribuiu com ideias criativas, como o personagem principal ser um astronauta. Ela também conseguiu inserir outros personagens e manter a história fluida. Demonstrou boa capacidade de se expressar e colaborar com os colegas."

4. Atividades Artísticas: Pintura ou Desenho

O uso de atividades artísticas também pode ser uma excelente forma de avaliação lúdica. Isso pode ser feito através de desenhos, pinturas ou até mesmo modelagem, incentivando a criança a expressar suas ideias de forma livre.

Exemplo de Atividade:

- Objetivo: Criar um desenho ou uma pintura livre sobre um tema sugerido (por exemplo, "um dia no parque", "meu animal favorito", "uma cidade imaginária").
- Como avaliar: O foco aqui é observar como a criança organiza suas ideias, usa cores, formas e estilos diferentes e se expressa visualmente. Além disso, pode-se notar como ela descreve seu desenho, oferecendo pistas sobre seu desenvolvimento cognitivo e emocional.

Como fica a avaliação:

- Anotação livre: "A criança fez um desenho de um parque com muitos animais. Ela usou diferentes cores para criar sombras e deu detalhes interessantes, como árvores com várias formas. Ao explicar seu desenho, ela mostrou uma boa capacidade de organizar suas ideias."



5. Dinâmica de Grupo: Passa ou Não Passa?

Uma dinâmica simples e interativa que pode ser feita em grupo, observando tanto habilidades sociais quanto cognitivas.

Exemplo de Atividade:

- **Objetivo:** O grupo forma uma fila e o professor dá uma instrução como “passa para o próximo” quando a criança realizar uma tarefa corretamente, ou “não passa” se não conseguir. Isso pode incluir ações simples como “formar um círculo”, “colocar um objeto no lugar certo”, “fazer um gesto de amizade”, entre outros.
- **Como avaliar:** A avaliação vai se concentrar em como as crianças seguem instruções, como elas lidam com frustrações e como interagem no grupo.

Como fica a avaliação:

- **Anotação livre:** "A criança foi muito rápida para seguir as instruções. Ela ficou calma mesmo quando não conseguiu acertar na primeira tentativa, mostrando boa resiliência e capacidade de seguir regras."

6. Aventura na Natureza ou Caça ao Tesouro

Levar as crianças para atividades externas também pode ser uma maneira de observar como elas lidam com o ambiente ao seu redor e como desenvolvem habilidades de exploração.

Exemplo de Atividade:

- **Objetivo:** Organizar uma pequena caça ao tesouro ou desafio de exploração onde as crianças precisam buscar objetos específicos ou cumprir tarefas no espaço ao ar livre.
- **Como avaliar:** Observe como as crianças enfrentam desafios, se conseguem trabalhar em grupo, se se comunicam efetivamente, e como resolvem problemas.

Como fica a avaliação:

- **Anotação livre:** "Durante a caça ao tesouro, a criança foi muito persistente, resolvendo pistas difíceis com facilidade e mostrando bom trabalho em equipe. Ela também se mostrou empática ao ajudar outros colegas."

5 SUGESTÃO DE FICHA DE OBSERVAÇÃO

Análise qualitativa da observação, articulando os comportamentos registrados com as possíveis implicações pedagógicas, com foco no reconhecimento de singularidades e potenciais a serem acompanhados.



Ficha de Observação Lúdica – Indicadores de Altas Habilidades (4-5 anos)

Professor(a): _____

Data: _____

Criança Observada: _____

Duração: _____

1. Organização do Jogo e Liderança

- ☐ A criança propôs regras?
- ☐ Organizou a brincadeira com outros colegas?
- ☐ Demonstrou liderança ou habilidade de negociação?

Observações rápidas:

2. Criatividade e Imaginação

- ☐ Criou narrativas originais ou personagens inusitados?
- ☐ Transformou objetos com uso simbólico/criativo?

Exemplos observados:

3. Expressão Emocional

- ☐ Demonstrou emoções intensas (alegria, frustração)?
- ☐ Lidou com os sentimentos de forma equilibrada ou inovadora?

Descrição breve:

4. Resolução de Problemas

- ☐ Encontrou soluções autônomas para imprevistos?
- ☐ Adaptou regras ou cenários com lógica ou estratégia?

Comportamento observado:

5. Linguagem e Comunicação

- ☐ Usou vocabulário avançado para a idade?
- ☐ Organizou ideias com clareza e coesão?

Falas marcantes ou destaque linguístico:



6. Empatia e Habilidades Interpessoais

- ☐ Demonstrou sensibilidade ao outro?
- ☐ Mediou conflitos ou buscou incluir colegas?

Exemplo de interação social:

7. Curiosidade e Exploração Cognitiva

- ☐ Fez perguntas inusitadas ou investigativas?
- ☐ Buscou novos temas ou desafiou o conhecido?

Comentário ou pergunta da criança:

Reflexão do Professor

O que mais me chamou atenção no comportamento da criança hoje?

Há indícios de possíveis altas habilidades?

☐ Sim ☐ Não ☒ Observar mais

Planejamento para próxima etapa:

6. CONCLUSÃO

A articulação entre as teorias de Vygotsky, Piaget, Winnicott, Renzulli, Gardner e Silverman evidencia a importância de considerar o brincar como um recurso central na compreensão do desenvolvimento infantil e na identificação precoce de altas habilidades. Longe de ser uma atividade meramente recreativa, o brincar espontâneo revela traços profundos da cognição, da afetividade, da criatividade e das habilidades sociais da criança — aspectos que muitas vezes passam despercebidos nos modelos tradicionais de avaliação escolar.

Ao reconhecer que sinais de altas habilidades podem emergir nos pequenos gestos cotidianos — na forma como a criança organiza um jogo, resolve um conflito, expressa emoções ou constrói narrativas —, torna-se essencial ampliar o olhar avaliativo para além do rendimento acadêmico. Nesse

Altas Habilidades ou Superdotação e Inclusão Escolar: Reflexões a Partir de Evidências Científicas. Edição Especial. Aquidauana, v. 2, n. 18, ago. 2025



processo, o papel do educador é fundamental, pois é ele quem acompanha de perto essas manifestações durante a rotina escolar. No entanto, esse olhar atento também pode (e deve) ser compartilhado por profissionais da clínica, como psicólogos e terapeutas, cuja atuação pode agregar uma dimensão mais profunda, sensível e individualizada à avaliação da criança.

A escuta qualificada e a observação clínica, quando fundamentadas em teorias do desenvolvimento, favorecem uma compreensão mais ampla da singularidade de cada criança, permitindo que talentos sejam reconhecidos mesmo quando não seguem padrões convencionais. Essa colaboração entre educação e clínica representa um caminho promissor para uma identificação mais ética, cuidadosa e respeitosa das altas habilidades na primeira infância.

Portanto, reconhecer o brincar como um campo legítimo de avaliação do potencial infantil não apenas fortalece práticas pedagógicas mais responsivas, mas também abre espaço para uma atuação integrada entre diferentes profissionais. Somente com essa rede de cuidado e escuta é possível promover o pleno desenvolvimento das crianças com altas habilidades, respeitando seu tempo, suas emoções e sua maneira única de estar no mundo.

7. REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice M. L. S.; FLEITH, Denise de Souza. **Altas habilidades/superdotação: contribuições para a prática educacional**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GAGNÉ, François. Transformando dons em talentos: a DMGT como um modelo de desenvolvimento do talento. In: ALENCAR, Eunice M. L. S.; FLEITH, Denise de Souza (Org.). **Altas habilidades/superdotação: contribuições para a prática educacional**. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 67-88.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. 11. ed. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GUENTHER, Zélia R.; BORUCHOVITCH, Evely. Características socioemocionais de alunos com altas habilidades/superdotação: uma revisão da literatura. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 3, p. 227–247, set./dez. 2014. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982014000300011>

MORAIS, Maria Fernanda R. L. Expressões artísticas como indicadores de altas habilidades/superdotação: contribuições para a prática docente na educação infantil. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 30, n. 92, p. 268–277, 2013.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: LTC, 1962.

RENZULLI, Joseph S. The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In: RENZULLI, Joseph S. (Ed.). **Systems and models for developing programs for the gifted and talented**. Mansfield Center: Creative Learning Press, 1986. p. 60-84.

SILVERMAN, Linda K. **Counseling the gifted and talented**. Denver: Love Publishing, 2002.



SILVERMAN, Linda K. **The visual-spatial learner**. 2. ed. Denver: DeLeon Publishing, 2009.

VIRGOLIM, Angela M. R. **Altas habilidades/superdotação: identificando talentos e promovendo potencialidades**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WINNICOTT, Donald W. **Brincar e realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1971.



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

**Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de
Professores**

SUPERDOTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS PARA IDENTIFICAÇÃO PRECOCE E UM OLHAR SENSÍVEL NA PRIMEIRA INFÂNCIA.

GIFTEDNESS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: PATHWAYS TO EARLY IDENTIFICATION AND THE DEVELOPMENT OF A SENSITIVE PERSPECTIVE IN EARLY CHILDHOOD

Nara Joyce Wellausen Vieira¹

Juliana Andreatta Faber²

Denise dos Santos Rodrigues³

RESUMO

A identificação precoce de crianças com Altas Habilidades/Superdotação (AHSD) na Educação Infantil é um desafio, marcado pela escassez de formação específica dos profissionais da área e pela ausência de políticas públicas efetivas. Características próprias dessas crianças tendem a ser confundidas com comportamentos inadequados, desinteresse ou imaturidade, dificultando seu reconhecimento e o acesso a estímulos adequados. Partindo da pergunta “como acontece a identificação e o atendimento das crianças com indicadores de AH/SD na educação infantil”, este relato de experiência tem como objetivo compreender os desafios e as possibilidades da identificação precoce de crianças com AHSD na Educação Infantil, além de discutir as práticas de identificação e do atendimento educacional nesta etapa, ressaltando a importância do olhar sensível dos educadores e da atuação conjunta entre a educação comum e a educação especial. Também apresenta indicadores gerais observados em crianças com AHSD e destaca aspectos essenciais do processo de identificação, sensibilizando e subsidiando práticas pedagógicas

¹ Graduada em Psicologia. Doutora e Mestre em Educação. Professora associada do Curso de Licenciatura em Educação Especial, do Centro de Educação, na Universidade Federal de Santa Maria. Sócia fundadora do ConBraSD e membro do Conselho Técnico e Fiscal da AGAAHSD-RS - najoivi@gmail.com

² Graduada em Pedagogia. Doutoranda e Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí. Especialista em Altas Habilidades/Superdotação. Diretora do Polo de Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação de Balneário Camboriú. Vinculada ao Grupo de Pesquisa Observatório de Políticas Educacionais-PPGE-UNIVALI. Integrante do Grupo de pesquisa da Semillero-UDE. Sócia do ConBraSD e do Mensa Brasil - julianaafaber@gmail.com

³ Graduada em Letras e Pedagogia. Psicopedagoga. Neuropsicopedagoga. Especialista em Educação Parental. Especialista em Altas Habilidades/Superdotação. Neuropsicopedagoga na cidade de Paulínia SP. Integrante do grupo de pesquisas Sapiens - dsr.denise21@gmail.com



inclusivas, que valorizem as singularidades infantis e favoreçam o desenvolvimento pleno de diferentes potencialidades. Conclui-se que as dificuldades consistem, primeiramente, na desinformação dos educadores para reconhecer sinais de precocidade, entendendo erroneamente comportamentos observados na criança. Em segundo lugar, observa-se que os indicadores de comportamentos relacionados a AH/SD manifestam-se por meio de expressões psicomotoras, artísticas e socioemocionais, muitas vezes não valorizadas pela escola. Por fim, há escassez de pesquisas brasileiras sobre práticas efetivas na Educação Infantil. As possibilidades consistem no investimento em programas de formação para educadores, promovendo tanto o reconhecimento dos indicadores de AH/SD, quanto o desenvolvimento de estratégias pedagógicas estimulantes.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação Infantil. Altas Habilidades/Superdotação. Identificação. Precocidade.

ABSTRACT

The early identification of Gifted and Talented Children (GTC) in Early Childhood Education is a challenge, marked by the lack of specific training for professionals in this field and the absence of effective public policies. The characteristics of these children are often mistaken for inappropriate behavior, disinterest, or immaturity, which hinders their recognition and access to appropriate stimuli. Based on the question, "How are children with GTC identified and supported in early childhood education?," this experience-based report aims to understand the challenges and opportunities of early identification for children with GTC in Early Childhood Education. It also discusses identification and educational support practices at this stage, emphasizing the importance of a sensitive approach by educators and the collaborative work of regular and special education professionals. It also presents general characteristics observed in children with GTC and highlights essential aspects of the identification process that emphasize these children's uniqueness and foster the full development of their diverse potentials, such as raising awareness and supporting inclusive teaching practices. The conclusion is that the difficulties lie mainly in the educators' lack of knowledge of how to recognize the signs of giftedness, which often leads to misinterpreting the behaviors observed in children with GTC. Secondly, it is observed that behavioral indicators of GTC manifest through psychomotor, artistic, and socio-emotional expressions, which are often undervalued by schools. Finally, there is a lack of Brazilian research on effective practices to support these children in Early Childhood Education. Possible solutions include investing in training programs for educators, promoting both the recognition of GTC characteristics and the development of stimulating teaching strategies.

Keywords: Special Education. Early Childhood Education. Giftedness/High Abilities. Identification. Early Recognition.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, observamos um interesse crescente pela área das altas habilidades/superdotação (AHSD), tema que, apesar de não ser novo, continua apresentando desafios importantes no ambiente educacional. Educadores frequentemente relatam dificuldades no processo de identificação e no desenvolvimento de práticas pedagógicas adequadas. Isso



ocorre em grande parte devido a concepções equivocadas e barreiras estruturais que acabam marginalizando este grupo específico. Este problema torna-se ainda mais evidente na educação infantil, período em que os primeiros sinais de potencialidades diferenciadas já começaram a emergir. Isso exige dos profissionais da educação uma percepção mais aguçada e uma abordagem verdadeiramente acolhedora. Nossa intenção em fazer esse alerta é a de reconhecer esses potenciais e orientar famílias e professores a como estimulá-los, em uma faixa etária tão importante para o desenvolvimento das crianças.

A inclusão educacional de alunos com AHSD no Brasil tem sido amplamente debatida, principalmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), que consolidou o direito à educação especial e ao atendimento especializado para todos os alunos com necessidades educacionais especiais, incluindo as AHSD. Desde então, iniciativas como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI), de 2008, têm enfatizado a importância de um currículo adaptado e da oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com AHSD.

Com a proposta da educação inclusiva, o contexto das AHSD passou a ter maior visibilidade. As necessidades das pessoas com AHSD começaram a ser mais reconhecidas, o que contribuiu para o surgimento de novas ações e trabalhos voltados a esse público. Os documentos oficiais estruturam esse atendimento, apontando mudanças significativas no cotidiano educacional. No entanto, na prática, esse atendimento ainda está em processo de implementação. Em muitos contextos, a inclusão educacional ocorre apenas com a matrícula desses alunos, sem o atendimento adequado, gerando uma falsa ideia de inclusão, já que suas necessidades não são atendidas.

A inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial tem recebido maior visibilidade no cenário educacional brasileiro. Um dos resultados dessa visibilidade é a disseminação de políticas públicas voltadas a garantir e viabilizar a inclusão dos alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) (BRASIL, 2008, 2009, 2011, 2015). [...] é notória a existência de uma lacuna entre o que prevê a política pública em questão e o que se observa nas práticas pedagógicas para os alunos com AH/SD. No entanto, é fundamental que as políticas públicas sejam propostas para a promoção da inclusão escolar, mas cabe às escolas refletirem sobre a existência de práticas excludentes, mesmo no âmbito da educação inclusiva, como, por exemplo, a invisibilidade dos alunos com AH/SD nos espaços escolares e a consequente exclusão escolar. Sendo assim, o não reconhecimento por parte da escola do aluno com AH/SD configura-se como uma das primeiras barreiras que precisam ser superadas para que esse aluno tenha seus direitos educacionais alcançados (Rech e Freitas, 2021 p.2).

Faber e Trentini (2024) apresentam como conclusão da pesquisa realizada com familiares de crianças identificadas com AHSD, em diferentes regiões do Brasil, entre elas Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Tocantins e Minas Gerais. Nessa pesquisa ficou evidente que, independente da localidade, todos os familiares relatam a falta de profissionais com conhecimento para fazer a identificação. Além disso, apontam a ausência de conhecimento por **Altas Habilidades ou Superdotação e Inclusão Escolar: Reflexões a Partir de Evidências Científicas. Edição Especial. Aquidauana, v. 2, n. 18, ago. 2025**



parte da escola para desenvolver o enriquecimento curricular e a aceleração, em casos necessários. Foi unânime em todos os relatos o despreparo da escola para atender as demandas dessas crianças.

A identificação de crianças com AHSD representa um desafio significativo no sistema educacional, principalmente devido ao desconhecimento dos educadores sobre o tema, o que perpetua estereótipos e dificulta o reconhecimento destes alunos. A crença equivocada de que superdotados necessariamente se destacam por conta própria e não necessitam de intervenções pedagógicas específicas, pois seriam sempre os alunos nota dez, permanece fortemente arraigada na cultura escolar. Entre outras crenças errôneas, essa visão contribui para invisibilizar potenciais, especialmente nos primeiros anos de escolarização. Esta situação resulta frequentemente em consequências negativas para o desenvolvimento destas crianças, como desmotivação, baixo rendimento acadêmico, desinteresse pela frequência à escola e problemas comportamentais, evidenciando a necessidade urgente de formação docente especializada e políticas públicas que promovam a adequada identificação e atendimento educacional a este público.

Diversos mitos ainda dificultam a identificação e o atendimento adequado desses alunos. Pérez e Freitas destacam:

O pouco conhecimento e mesmo o desconhecimento da legislação educacional pelos professores, gestores e pelas próprias famílias dos estudantes com AHSD é uma constatação muito frequente, especialmente dos dispositivos que determinam os seus direitos. A obrigatoriedade do AEE para estes estudantes não raramente é uma surpresa para as administrações escolares... O mesmo ocorre com as reais dificuldades e necessidades dos estudantes com AHSD (Pérez; Freitas, 2014, p. 634).

Alunos com AHSD frequentemente são estigmatizados, pois a inclusão, em muitos contextos, ainda se limita à complementação curricular ou à acessibilidade física. O AEE ainda prioriza, em grande parte, alunos do ensino fundamental com outras condições, tais como: deficiência intelectual ou física, transtorno do espectro autista, dentre outras. Com isso, crianças da educação infantil - embora já apresentem sinais de AHSD - acabam esquecidas, contrariando os princípios da inclusão.

Na prática, o que se observa, muitas vezes, é a integração - e não a inclusão - desses alunos. Isso porque a adaptação ainda recai sobre a criança, que precisa se ajustar à realidade escolar, em vez de a escola acolher suas singularidades. Ao chegarem ao ensino fundamental, muitas delas já apresentam questões emocionais decorrentes dessa negligência.

Embora as pesquisas sobre AHSD tenham se intensificado nos últimos anos, os debates acerca dessa temática ainda enfrentam desafios significativos no campo da Educação, especialmente na etapa da Educação Infantil. Chacon e Martins (2016) apontam que apesar do



crescente interesse pelos assuntos voltados à inclusão dos alunos com AHSD, ainda há muito a ser investigado e, mesmo entre as questões mais pesquisadas, existem aquelas que estão distantes de terem sua relevância esgotada, pois continuam desafiando até mesmo os professores reconhecidos como especializados, como é o caso da identificação desses alunos. Entre os assuntos pouco estudados nacionalmente, encontra-se a precocidade, compreendida como antecipação no desenvolvimento da criança dentro de um determinado campo ou área de domínio. Em concordância, Braz e Rangni (2022) apontam que assuntos relacionados às AHSD em crianças tão pequenas suscitam diversas interpretações na literatura, especialmente no que diz respeito à perpetuação ou não dessas características no futuro. Contudo, como ressalta Masdevall (2007), tais incertezas não devem constituir obstáculos para a implementação de iniciativas educacionais implementadas, sendo crucial que tais iniciativas sejam introduzidas precocemente, a fim de minimizar o risco de negligenciar potenciais casos de superdotação. Neste sentido, compete às instituições escolares desenvolverem competências e estruturas que permitam considerar e responder especialmente às necessidades pedagógicas específicas dos estudantes, promovendo um ambiente que valorize e potencialize suas capacidades diferenciadas.

A identificação de crianças com Altas Habilidades/Superdotação (AHSD) representa um elemento fundamental para a construção de qualquer proposta de atendimento educacional voltada a esse público. Mais do que reconhecer talentos, esse processo deve promover o autoconhecimento e impulsionar o desenvolvimento integral da criança, sempre com base em um planejamento que respeite suas particularidades. A identificação precoce é fundamental para evitar o descompasso entre as necessidades da criança e o que é oferecido no ambiente escolar. Segundo Alencar e Fleith (2001, p.43), “a identificação dos alunos superdotados desde cedo é essencial para prevenir frustrações, comportamentos de evasão escolar e o desperdício de talentos que poderiam ser mais bem desenvolvidos com o suporte adequado”. Portanto, (re)conhecer os potenciais superiores na primeira infância tem como objetivo principal verificar as habilidades que essas crianças apresentam e compartilhar esse conhecimento com suas famílias e professores. Dessa forma, possibilita-se o desenvolvimento mais coerente e positivo desses potenciais e habilidades.

No contexto brasileiro, destaca-se a Teoria dos Três Anéis, de Joseph Renzulli, como uma das principais referências para compreender e identificar a superdotação. Segundo essa abordagem, as AHSD emergem da combinação entre habilidades acima da média, elevada motivação e grande criatividade, aspectos que se articulam de forma dinâmica. Essas três características estão apoiadas por uma rede, que representa os estímulos que o meio ambiente



oferece para o desenvolvimento de todos potenciais. Além disso, as condições de personalidade de cada sujeito permitem ou favorecem que os indicadores de AHSD sejam percebidos pelo contexto, de forma mais explícita ou implícita.

Renzulli (2004) reforça que a superdotação não é uma condição estática, mas sim um potencial que pode se manifestar de distintas maneiras, a depender dos estímulos e do ambiente educacional. Com base nesses pressupostos, é possível estruturar modelos de enriquecimento curricular que favoreçam o desenvolvimento de diferentes talentos e potencialidades. Vieira (2018) destaca o Modelo de Enriquecimento Escolar (SEM - Schoolwide Enrichment Model), apresentado por Renzulli e Reis (2014), como uma proposta de colaboração entre educação comum e especial. Nessa perspectiva, o AEE para os sujeitos com AHSD pode ser realizado tanto na sala de aula regular, junto com os demais estudantes, como na sala de recursos, de forma individual ou em grupo. A autora ainda ressalta que o trabalho conjunto entre o professor da sala de aula comum e o professor da educação especial contribui significativamente para que o estudante com AHSD aprenda de forma prazerosa, com respeito ao seu ritmo, seus interesses e seus estilos de aprender. A parceria entre esses profissionais é de suma importância para o desenvolvimento do aluno, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental e Médio.

Diversas teorias contribuem para ampliar a compreensão sobre as AHSD. Além da Teoria dos Três Anéis, de Renzulli (2004), que fundamenta este trabalho, destacam-se: a Teoria das Inteligências Múltiplas, de Gardner (1995), que amplia o conceito de inteligência para diferentes áreas do saber; a Teoria Triárquica de Sternberg (1997), que integra os aspectos analítico, criativo e prático da inteligência e o Modelo Diferenciado de Talento, de Gagné (2000), que diferencia dons inatos de talentos desenvolvidos a partir de influências pessoais e ambientais. Ainda, a Teoria da Desintegração Positiva, de Dabrowski (1964), contribui ao associar a superdotação a intensidades emocionais e processos de desenvolvimento interno que favorecem a autorreflexão e o crescimento pessoal. Embora cada teoria tenha seu foco específico, todas convergem na valorização da singularidade e do potencial humano, especialmente na infância, e reforçam a importância de reconhecer e cultivar os potenciais das crianças desde os primeiros anos.

Considerando o contexto do desenvolvimento de investigações sobre políticas públicas no Brasil, observa-se que as pesquisas sobre o atendimento educacional especializado nas áreas de AHSD voltadas à Educação Infantil ainda são bastante escassas, especialmente quando comparadas às desenvolvidas com alunos do Ensino Fundamental e Médio. Frequentemente, tanto as crianças pequenas quanto os adultos são negligenciados nesse campo de estudo, o que evidencia uma lacuna importante na produção científica atual.



Diante desse panorama, com o objetivo de compreender os desafios e as possibilidades da identificação precoce de crianças com indicadores de AHSD na Educação Infantil, as autoras compartilham suas experiências e reflexões sobre a prática pedagógica com essas crianças. Elas problematizam os indicadores gerais de AHSD frequentemente observados na primeira infância e destacam os aspectos fundamentais do processo de identificação nessa faixa etária. Busca-se sensibilizar os profissionais da Educação Infantil sobre a importância da formação continuada nesse tema, de modo a favorecer a identificação precoce dos indicadores de AHSD. Além disso, busca-se incentivar a pesquisa e garantir o atendimento adequado às necessidades educacionais especiais desde os primeiros anos de vida. Tais ações têm como objetivos orientar pais e professores sobre as melhores estratégias para que seus filhos ou alunos possam desenvolver seus potenciais de forma apropriada, acolher as dúvidas existentes no contexto em que a criança vive e oferecer procedimentos eficazes para a resolução das dificuldades.

A metodologia utilizada no estudo é o relato de experiência, na qual se compartilha a prática da identificação e o atendimento às crianças com indicadores de AH/SD, na Educação Infantil, discutindo os procedimentos adotados e relacionando-os com as contribuições dos autores que pesquisam sobre as AH/SD na primeira infância. Segundo Mussi, Flores e Almeida (2021, p. 61) o relato de experiência é, dentre as variadas possibilidades de divulgação científica, um dos principais métodos, pois permite que os “achados e reflexões sejam acessados e discutidos pelos seus pares do campo acadêmico e pela sociedade de maneira geral, positiva ao bem comum”.

2 IDENTIFICAÇÃO DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A identificação precoce de crianças com Altas Habilidades/Superdotação (AHSD) é amplamente reconhecida na literatura especializada como um passo fundamental para promover o desenvolvimento pleno dessas potencialidades. Autores como Renzulli (2004), Alencar e Fleith (2001), Virgolim (2007) Freitas e Pérez (2012) e Dabrowski (1972) destacam que o reconhecimento antecipado dessas características favorece o autoconhecimento, fortalece a autoestima e possibilita práticas educativas mais adequadas às necessidades específicas desses alunos. Embora existam vozes na literatura que recomendem maior cautela, como Gagné (2009) e Neihart (2002) e posições mais conservadoras, como Melo e Almeida (2007), que sugerem a identificação a partir dos três anos, e Pocinho (2009) que propõe realizá-la preferencialmente após os 12 anos, prevalece entre os especialistas a compreensão de que o olhar atento desde os primeiros anos é crucial para evitar a negligência de talentos emergentes. Neste artigo, adota-se **Altas Habilidades ou Superdotação e Inclusão Escolar: Reflexões a Partir de Evidências Científicas. Edição Especial. Aquidauana, v. 2, n. 18, ago. 2025**



a perspectiva de que a identificação precoce é essencial para garantir o atendimento adequado às necessidades educacionais especiais e para promover o pleno desenvolvimento das potencialidades das crianças com AHSD.

Conforme as diretrizes estabelecidas no Parecer CNE/CP Nº 51/2023, em fase de homologação, a identificação de alunos com AHSD deve ocorrer mediante avaliação pedagógica, sendo um procedimento realizado pelo pedagogo no âmbito dos sistemas educacionais. Esse processo pode ser conduzido por uma equipe de profissionais que atua de maneira interdisciplinar e multidisciplinar, conforme as necessidades específicas. Nas escolas públicas, a responsabilidade pela identificação é compartilhada entre as equipes pedagógicas das instituições e as Diretorias/Coordenadorias Regionais de Ensino, sob a supervisão técnica dos especialistas em AHSD do Serviço Especializado de Ensino do Estado, do Distrito Federal ou do Município. Nas instituições de ensino privadas, essa responsabilidade também deve ser dividida entre a equipe pedagógica e os especialistas. O processo requer a colaboração de toda a comunidade escolar, uma vez que é individualizado e cada aluno pode manifestar potencialidades em diferentes áreas do conhecimento ou da expressão humana.

O processo de identificação tem início com a análise dos fatores que definem desempenhos excepcionais. Esses fatores serão o foco de uma observação mais estruturada e cuidadosa ao longo do ano letivo. Para tornar essa observação mais eficaz, os professores devem empregar diferentes recursos e abordagens educacionais que possibilitem avaliar o envolvimento, a criatividade e os altos desempenhos dos alunos nas diversas atividades, sejam elas individuais ou em grupo, como pesquisas, estudos guiados, debates, resolução de problemas, experimentações, criações artísticas, atividades esportivas, olimpíadas do conhecimento, entre outras. Entre os comportamentos mais destacados, podem-se observar características relacionadas à superdotação acadêmica e à superdotação criativo-produtiva, conforme descrito por Renzulli e Reis (2004, *apud* Virgolim, 2007, p. 43). A superdotação acadêmica se caracteriza por apresentar processos de aprendizagem dedutiva, com “treinamento estruturado nos processos de pensamento, e aquisição, estoque e recuperação da informação” (Virgolim, 2007, p.43). E na superdotação produtiva-criativa a “ênfase dos processos de aprendizagem é colocada no uso e aplicação da informação – conteúdo – e processos de pensamento de forma integrada, indutiva, e orientada para os problemas reais” (Virgolim, 2007, p. 43).

A forma como as AHSD é percebida e abordada em diferentes países está intimamente relacionada ao processo de identificação. É fundamental distinguir entre a identificação de indicadores e a identificação propriamente dita de AHSD. A identificação de indicadores representa uma etapa do processo de avaliação, cujo objetivo final é confirmar ou refutar a



presença das AHSD. Assim, (re)conhecer os indicadores é o primeiro passo para uma avaliação criteriosa.

Em geral, a identificação das AHSD é realizada por responsáveis, educadores e pedagogos, que reconhecem possíveis comportamentos que indicam a presença dessa condição. Após essa fase inicial, é necessário realizar uma avaliação adequada, conduzida por profissionais especializados, utilizando ferramentas apropriadas. Para crianças e adolescentes, essa avaliação pode ser realizada por educadores no ambiente escolar, podendo ser complementada por uma avaliação psicoeducacional realizada por especialistas. É importante destacar que o uso dos termos ‘diagnóstico’ e ‘laudo’ para AHSD é inadequado, embora seja amplamente utilizado, inclusive em pesquisas acadêmicas. Isso se deve ao fato de que ‘diagnóstico’ e ‘laudo’ são termos relacionados ao campo da saúde, associado a processos de doenças físicas e/ou mentais. As AHSD representam uma condição, um estado do seu desenvolvimento, uma forma de estar no mundo, baseadas em características singulares. Embora indivíduos superdotados possam também enfrentar problemas de saúde, isso é parte da experiência humana em geral, e não algo intrínseco às AHSD. Por essa razão, a palavra ‘identificação’ é a mais adequada para nomear o processo que visa reconhecer esses sujeitos. Já o termo ‘parecer’ serve para sintetizar o conjunto de comportamentos observados e relatados durante o processo de identificação. Outro ponto a destacar sobre a identificação das AHSD é que esse processo pode se estender ao longo do tempo. Nesse período, os comportamentos com indicadores do alto potencial são observados e registrados, preferencialmente com materiais e ambientes conhecidos aos indivíduos, numa perspectiva ecológica (Ramos-Ford; Gardner, 1991).

É comum acreditar que a avaliação de AHSD se limita à aplicação de um teste de inteligência. No entanto, é importante ressaltar que o teste representa apenas um dos diversos instrumentos utilizados na avaliação psicológica, pois mede o quociente intelectual e não contempla outras formas de inteligência. Ele serve como complemento a outras ferramentas, como entrevistas com os pais e professores, conversas e interações com a própria criança, observações e questionários validados para esse fim. Contudo, esse processo não se encerra nesse ponto. Após identificar os indicadores e realizar a avaliação pedagógica e/ou psicoeducacional para a determinação das AHSD, é essencial implementar práticas educativas adaptadas às necessidades educacionais especiais desses alunos. Essas práticas podem ser aplicadas na sala de aula regular ou em salas de recursos multifuncionais. Também podem ser aplicadas por meio de programas específicos.

Com base no entendimento sobre as AHSD, o primeiro e mais evidente sinal nas crianças pequenas é a precocidade. Conforme afirmam Sánchez e Costa (2000), a precocidade é um



marcador do desenvolvimento, refletindo uma característica do processo evolutivo da criança. Embora seja indicativa, ela não é suficiente para confirmar a presença das AHSD. Crianças precoces demonstram habilidades mais avançadas do que seus colegas da mesma faixa etária, utilizando mais recursos intelectuais, emocionais ou psicomotores. A precocidade, portanto, pode ocorrer paralelamente às AHSD, mas também pode ocorrer de forma independente. Assim, embora toda criança superdotada possa apresentar precocidade em alguma área do desenvolvimento na primeira infância, nem toda criança precoce é necessariamente superdotada.

Conforme Sánchez e Costa (2000), a precocidade pode se manifestar em diversas áreas. No âmbito intelectual, é possível notar crianças que se sobressaem em seus processos psicológicos, como sensação, percepção, atenção, concentração, memória, cognição, consciência e linguagem. Por exemplo, há crianças que rapidamente aprendem a falar sua língua nativa, dominam um idioma estrangeiro, leem, escrevem, e realizam operações matemáticas avançadas. A precocidade psicomotora diz respeito aos movimentos corporais. Observa-se, nesse caso, crianças que demonstram um desenvolvimento avançado em coordenação global, coordenação fina e habilidades óculo-manual, além de lateralidade, esquema corporal e orientação espaço-temporal aprimorados (Oliveira, 2002). Essas crianças costumam locomover-se com facilidade – algumas começam engatinhando, enquanto outras pulam esta etapa e já andam diretamente. Também manipulam objetos que exigem pinça, mantendo equilíbrio do corpo e de objetos, e demonstram flexibilidade e agilidade ao aprender novos movimentos e aprimorar os que já dominam.

Além das manifestações intelectuais e psicomotoras, crianças com AHSD frequentemente apresentam outras características desde muito cedo, como mostram Freitas e Pérez (2012). De acordo com as autoras, essas crianças demonstram interesse por temas que diferem bastante dos que interessam aos seus pares, revelando uma maior independência; preferem realizar atividades sozinhas e, em geral, não necessitam da ajuda de adultos, tornando-se autodidatas. Têm um humor peculiar, tendem ao perfeccionismo, são observadoras e atentas aos detalhes, aprendendo frequentemente por meio da observação. Expressam-se de forma mais elaborada, são argumentativas e persuasivas, apresentam memória notável e acumulam grande quantidade de informações sobre temas de seu interesse. Seu repertório linguístico, muitas vezes, é mais desenvolvido do que a fala de crianças da mesma faixa etária, utilizando palavras mais complexas e específicas. Questionam constantemente o “como” e o “porquê” das coisas, formulando perguntas inteligentes. Demonstram agilidade na aprendizagem, pensamento abstrato mais avançado e ideias frequentemente consideradas inusitadas. Além da curiosidade intensa, revelam a capacidade de propor soluções originais para problemas, recorrendo a



abordagens criativas e inovadoras.

Outro aspecto importante a ser considerado ao se observar as características das AHSD desde a primeira infância é a intensidade com que algumas dessas características se expressam. Essa intensidade pode ser percebida em diferentes dimensões do comportamento, não apenas na curiosidade incessante, como na sensibilidade emocional, a energia criativa ou a rapidez de raciocínio, e nem sempre está associada a um desempenho escolar elevado. Em muitos casos, essa intensidade pode até gerar conflitos de adaptação social ou dificuldades emocionais, o que exige um olhar atento e sensível por parte dos educadores. Além disso, é fundamental compreender que as características das AHSD não se manifestam de forma isolada, mas como um conjunto de características que se relacionam entre si, o que reforça a importância de uma visão abrangente, que contemple diferentes dimensões na identificação dessas crianças. Como destacam Costa, Sánchez e Martínez: “[...] não se considera o indivíduo superdotado pela soma de uma série de qualidades que ele apresenta em seu comportamento, mas sim pela forma sistêmica como estas qualidades interagem entre si e com seu ambiente” (Costa; Sánchez; Martínez, 1997, *apud* Vieira, 2005, p. 66.).

Algumas qualidades associadas à superdotação, como curiosidade e criatividade, também podem ser observadas em crianças sem essa condição, exceto quando há algum problema de saúde que interfira no desenvolvimento dessas habilidades. A diferença entre uma criança superdotada e uma não superdotada, nesse contexto, está na intensidade da curiosidade e da criatividade. Crianças superdotadas demonstram uma intensidade significativamente maior, tendem a ser mais sensíveis. Essa intensidade é uma característica fundamental na vida das pessoas com AHSD, independentemente da idade. Ela está relacionada à sobre-excitabilidade, fenômeno identificado por Kazimierz Dabrowski (1972), com base neurobiológica, que provoca reações orgânicas mais intensas do que o esperado em situações cotidianas.. Essas reações intensificam a atividade mental, levando a comportamentos que podem ser percebidos pelos outros como exagerados ou inusitados. As manifestações incomuns podem ocorrer nas áreas intelectual, criativa, sensorial, psicomotora e emocional.

Outras características observadas em crianças com AHSD incluem um cérebro que funciona de maneira mais rápida. Essa agilidade cerebral se manifesta desde a infância, especialmente no sono: muitas dessas crianças dormem menos horas do que as outras ou têm um sono mais agitado. Além disso, indivíduos superdotados geralmente apresentam maior sensibilidade sensorial. Possem também áreas mais desenvolvidas ligadas à inteligência emocional, envolvendo habilidades interpessoais e intrapessoais, assim como regiões cerebrais que respondem de forma dinâmica aos desafios que enfrentam. No entanto, é importante lembrar



que a superdotação não é determinada apenas pela estrutura do cérebro. Embora o cérebro seja uma das variáveis, outros fatores também influenciam, como aspectos psicológicos, emocionais e culturais, que desempenham um papel importante nesse processo.

Reconhecer e compreender as manifestações das AHSD desde a infância é um passo fundamental para garantir o desenvolvimento integral dessas crianças. A identificação precoce, aliada a práticas educativas sensíveis às suas necessidades, permite não apenas o florescimento de seus potenciais, mas também o acolhimento de suas singularidades. Afinal, mais do que crianças inteligentes, são sujeitos com modos únicos de perceber, sentir, pensar e interagir com o mundo.

O processo de identificação na Educação Infantil não é tarefa fácil, pois a essa fase apresenta mudanças significativas que diferem de uma etapa para outra. Por meio da observação sistemática dos comportamentos das crianças ao longo de algum tempo, em atividades nas quais, nas palavras de Gerson e Carracedo (1996, p.223), “[...] possam expressar-se livremente nas áreas de seus interesses, compartilhem experiências e concretizar seus próprios projetos [...]”, é possível verificar os três aspectos que configuram as AHSD, segundo Renzulli (2014): habilidade acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa. Cabe salientar que esse último aspecto - comprometimento com a tarefa - tem significativa relevância quando o processo de identificação das AHSD é realizado, pois não é comum crianças da primeira infância ficarem durante muito tempo numa mesma atividade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, buscou-se compreender os desafios e as possibilidades da identificação precoce de crianças com Altas Habilidades/Superdotação (AHSD) na Educação Infantil. Essa investigação revelou que, apesar do amparo legal existente desde a LDB 9.394/96 e da PNEPEI (2008), ainda enfrentamos um cenário preocupante de negligência dessas crianças nas primeiras etapas da educação formal.

Percebe-se que grande parte desse problema está relacionada à falta de formação específica dos educadores para reconhecer os sinais de precocidade a principal característica observável nas crianças pequenas com AHSD. Com frequência, comportamentos que indicam altas capacidades são erroneamente interpretados como problemas de comportamento, dificuldades de adaptação ou simples imaturidade. Essa identificação equivocada compromete não apenas o desenvolvimento cognitivo dessas crianças, mas também seu bem-estar emocional e social.



A análise evidenciou que as manifestações das AHSD vão muito além do aspecto cognitivo tradicionalmente valorizado. Elas envolvem também expressões psicomotoras, criativas e socioemocionais significativas, geralmente vivenciadas com intensidade singular por essas crianças. Essa intensidade, muitas vezes mal compreendida no ambiente escolar, representa justamente uma das características mais importantes a serem observadas pelos educadores.

Entretanto, algumas limitações são reconhecidas no estudo. A principal delas é a escassez de pesquisas brasileiras que documentem práticas efetivas de identificação na Educação Infantil, o que dificulta a construção de modelos mais adaptados à nossa realidade sociocultural. Essa lacuna mostra a urgência de mais investigações voltadas especificamente para esse tema e essa faixa etária.

Para que haja avanço nesse campo, considera-se fundamental o investimento em programas de formação para educadores da primeira infância, desenvolvendo um olhar mais sensível aos indicadores de AHSD. É essencial que essa formação promova não apenas o reconhecimento desses sinais, mas também o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que estimulem adequadamente essas crianças.

Defende-se também que pesquisas futuras explorem metodologias de identificação mais sensíveis às diversidades culturais brasileiras. Além disso, sugere-se o desenvolvimento de estudos que acompanhem longitudinalmente o desenvolvimento de crianças identificadas na Educação Infantil. Essas abordagens ajudariam a compreender melhor como as AHSD se manifestam ao longo do tempo e como é possível apoiar essas crianças em diferentes fases de seu desenvolvimento.

Por fim, entende-se que identificar precocemente as AHSD não é apenas uma questão técnica ou pedagógica, mas um compromisso ético com o direito dessas crianças de serem reconhecidas em suas singularidades. Quando se adota um olhar mais sensível para as diferentes formas de expressão da inteligência e da criatividade na primeira infância, constrói-se uma educação mais justa e verdadeiramente inclusiva, capaz de valorizar e potencializar os diversos talentos humanos desde os primeiros anos de vida.

4 REFERÊNCIAS

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



BRAZ, Paula Paulino; RANGNI, Rosemeire de Araújo. Formação de professores para o olhar às altas habilidades ou superdotação: uma revisão sistemática. In: **Anais do VI Congresso Brasileiro de Ensino e Processos Formativos (CBEPP)**. São José do Rio Preto: UNESP, 2022. Disponível em: https://www.even3.com.br/anais/vicbepf/523206-formacao-de-professores-para-o-olhar-as-altas-habilidades-ou-superdotacao-uma-revisao-sistemica/?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 26 abr. 2025

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Construções da prática pedagógica – altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais. Angela Márgda Rodrigues Virgolim (Org.). Brasília, DF: MEC/SEESP, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 51/2023. Orientações específicas para o público da educação especial: atendimento dos estudantes com altas habilidades/superdotação. Brasília, 5 dez. 2023. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2023-pdf/254491-pcp051-23/file>. Acesso em: 22 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 14 fev. 2025

FREITAS, Soraia Napoleão; PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. **Altas habilidades/superdotação: atendimento especializado**. Marília: ABPEE, 2012.

GAGNÉ, François. Construindo talentos: uma concepção abrangente baseada no Modelo Diferenciado do Desenvolvimento de Talentos (MDGT). In: FLEITH, Denise de Souza (Org.). **Talento e superdotação: teoria e prática**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GAGNÉ, François. Transformando dons em talentos: a DMGT como um modelo de desenvolvimento do talento. In: HELLER, Kurt A.; MÖNKS, Franz J.; SUBOTNIK, Rena F. (Org.). **International handbook of giftedness and talent**. 2. ed. Oxford: Pergamon, 2000. p. 60–74.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria em prática**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GERSON, Karen; CARRACEDO, Sandra. **Niños dotados en acción**. Buenos Aires: Tekné, 1996.

DAŁBROWSKI, Kazimierz. **Positive disintegration**. Boston: Little, Brown and Company, 1964.

DAŁBROWSKI, Kazimierz. **Psychoneurosis is not an illness**. London: Gryf Publications, 1972.

FABER, Juliana Andreatta. **A inclusão de alunos com altas habilidades, superdotação nos anos iniciais da rede municipal de ensino de Balneário Camboriú**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2022 Disponível em: <http://Siaibib01.univali.br/pdf/Juliana%20Andreatta%20Faber%202022.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2025.

Altas Habilidades ou Superdotação e Inclusão Escolar: Reflexões a Partir de Evidências Científicas. Edição Especial. Aquidauana, v. 2, n. 18, ago. 2025



FABER, Juliana Andreatta; TRENTINI, Maristela. As lutas de pais com filhos identificados com Altas Habilidades/Superdotação: relatos familiares. In: Pérez, Susana Graciela Barrera(org.). **Altas Habilidades/Superdotación Una Nueva Mirada**. Montevideo:UDE, 2024. p.151-166.

MARTINS, Bárbara Amaral; CHACON, Miguel Claudio Moriel. Crianças precoces com indicadores de altas habilidades/superdotação: as características que contrariam a imagem de aluno “ideal”. **Educação Unisinos**, v. 20, n. 1, p. 96-105, 2016.

MASDEVALL, Maria do Carmo Peruzzo. Identificação e atendimento dos alunos com altas habilidades/superdotação. In: VIRGOLIM, Angela Mágda Rodrigues (Org.). **Construções da prática pedagógica – altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2007. p. 53–66.

MELO, Maria C. S.; ALMEIDA, Leandro S. Identificação de alunos superdotados: procedimentos e instrumentos. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 11, 2007.

MUSSI, Ricardo F. de F.; FLORES, Fabio F.; ALMEIDA, Cláudio B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60–77, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i48.9010. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/9010>. Acesso em: 14 ago. 2025.

NEIHART, Maureen. Risk and resilience in gifted children: A conceptual framework. *Roeper Review*, v. 24, n. 1, p. 14-20, 2002.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Psicologia do desenvolvimento da criança**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera; FREITAS, Soraia Napoleão. Políticas Públicas para as Altas Habilidades/Superdotação: incluir ainda é preciso. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 50, p. 627-640, set./dez. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14274>>. Acesso em: 25 abr. 2025

POCINHO, Margarida. As altas habilidades/superdotação e a educação inclusiva: um percurso pela investigação realizada em Portugal. **Revista de Educação Inclusiva**, v. 2, n. 2, p. 9-24, 2009.

RAMOS-FORD, V.; GARDNER, Howard. Giftedness from a Multiple Intelligence perspective. In: COLANGELO, N.; DAVIS, G. A. **Handbook of a gifted education**. Boston: Allyn 7 Bacon, 1991, p. 55-64.

RECH, Andréia Jaqueline Devalle; FREITAS, Soraia Napoleão. A importância da superação de barreiras entre família e escola para a construção de um trabalho colaborativo em prol da inclusão escolar do filho e aluno com altas habilidades/superdotação. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 34, p. e21/1–26, 2021. DOI: 10.5902/1984686X55329. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/55329> . Acesso em: 17 maio. 2025.

RENZULLI, Joseph S.; REIS, Sally M. **Modelo de enriquecimento para toda a escola: um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação**. Tradução de Maria José de Almeida. Porto Alegre: Artmed, 2014.



RENZULLI, Joseph S. The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Promoting Creative Productivity. In: STERNBERG, Robert J. (Org.). **Conceptions of Giftedness**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. p. 246-279.

SÁNCHEZ, Celso Antunes; COSTA, Heloísa Lück. **Superdotados: detectar e estimular**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.

STERNBERG, Robert J. Successful intelligence: how practical and creative intelligence determine success in life. New York: Plume, 1997.

VIEIRA, Nara Joyce Wellausen. Modelo de Enriquecimento para toda Escola: Uma proposta de colaboração entre educação comum e especial nas altas habilidades/superdotação. **Anais do VIII Encontro Nacional do ConBraSD**. Campo Grande, MS: ConBraSD, 2018. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/488125348/ANAIS-VIII-ENCO-CONBRASD-2018>. Acesso em: 26 fev. 2025.

VIRGOLIM, Angela M. R. **Altas habilidades/superdotação: enfoques múltiplos e novos desafios**. Petrópolis: Vozes, 2007.

VIRGOLIM, Ângela M. R. **A construção da prática pedagógica: Altas Habilidades/Superdotação: Encorajando Potenciais**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEFP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

REFLEXÕES SOBRE A PRECOCIDADE COMO UMA DAS GRADAÇÕES DAS ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO.

REFLECTIONS ON PRECOCITY AS ONE OF THE GRADATIONS OF HIGH ABILITIES AND GIFTEDNESS.

Thiane Araújo¹

Rafaella Asfora²

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo analisar a precocidade como uma das gradações das Altas Habilidades e Superdotação (AHSD), articulando fundamentos teóricos da psicologia, neuropsicologia e educação. Para isso, considerou-se pertinente apresentar diferentes definições de inteligência, compreender a relação entre a concepção multifatorial da inteligência e desenvolvimento infantil, analisar a relação entre precocidade e os indicadores das AHSD, discutir sobre o conceito das AHSD adotado pela política pública educacional para este público, o Programa Núcleo de Atividades em Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) e contribuir para a identificação de estudantes com precocidade situada nas gradações das AHSD no contexto escolar. Quanto à metodologia, foi feita uma Revisão Narrativa de Literatura, baseada em um estudo qualitativo-descritivo, a partir de uma pesquisa bibliográfica com foco em concepções de inteligência, desenvolvimento das bases neuropsicológicas na infância e caracterização dos indicadores das AHSD em estudantes da Educação Infantil. Foram consultados artigos científicos no *Scientific Eletronic Library Online (Scielo)*, duas dissertações e uma tese que estudam precocidade, em periódicos Capes e livros. Os resultados apontam que a precocidade como uma das gradações das AHSD está relacionada à expressão qualitativa e dinâmica de diferentes aspectos do desenvolvimento na primeira infância e o interjogo entre estes deve sinalizar potencial para evoluir na manifestação de comportamentos de AHSD. Concluímos, então, que a precocidade como uma das gradações das AHSD não se restringe à habilidade adquirida antes do esperado para a idade. Além disso, como crianças na primeira infância encontram-se em pleno processo de desenvolvimento, é precipitado reconhecer estudantes da educação infantil como superdotados ou afirmar que já apresentam comportamento de AHSD. Assim, é necessário investir em pesquisas sobre o tema e em

¹ Psicóloga, especialista em Neuropsicologia, Educação Especial e mestranda em Educação Básica pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Coordenadora do NAAH/S Recife. thianepsi@gmail.com

² Doutora em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Docente do Centro de Educação da UFPE. Rafaella.sclima@ufpe.br



formações para professores, a fim de que a identificação no contexto educacional seja realizada.

Palavras-chave: Desenvolvimento Infantil. Inteligência. Altas Habilidades. Precocidade.

ABSTRACT

This study aimed to analyze precocity as one of the gradations of High Abilities and Giftedness (HASDD), articulating theoretical foundations from psychology, neuropsychology, and education. To this end, we considered it pertinent to present different definitions of intelligence, understand the relationship between the multifactorial conception of intelligence and child development, analyze the relationship between precocity and the indicators of HASDD, discuss the concept of HASDD adopted by public education policy for this population, the Nucleus of Activities in High Abilities/Giftedness Program (NAAH/S), and contribute to the identification of students with precocity situated within the gradations of HASDD in the school context. Regarding the methodology, a Narrative Literature Review was conducted, based on a qualitative-descriptive study, based on bibliographic research focusing on concepts of intelligence, development of neuropsychological foundations in childhood, and characterization of HASDD indicators in early childhood education students. Scientific articles from the Scientific Electronic Library Online (SciELO), two dissertations, and a thesis studying precocity, Capes journals, and books were consulted. The results indicate that precocity, as one of the gradations of HASDD, is related to the qualitative and dynamic expression of different aspects of early childhood development, and the interplay between these should signal potential for development in the manifestation of HASDD behaviors. We conclude, then, that precocity, as one of the gradations of HASDD, is not limited to skills acquired earlier than expected for their age. Furthermore, because children in early childhood are in the midst of a developmental process, it is premature to recognize early childhood education students as gifted or to state that they already exhibit HASDD behavior. Therefore, it is necessary to invest in research on the topic and in teacher training so that identification in the educational context can be carried out.

Keywords: Child Development. Intelligence. High Abilities. Precocity.

1 INTRODUÇÃO

Algumas crianças da educação infantil revelam aquisição de habilidades antes do previsto para a idade, constituindo a precocidade; todavia, para que esta seja associada às Altas Habilidades e Superdotação (AHSD) basta ter como referência a habilidade adquirida antes do esperado para a faixa etária ou apenas apresentar um quociente de inteligência (QI) acima da média?

Mendes (2024) reconhece que o fenômeno da precocidade pode, em alguns aspectos, se entrelaçar com o das AHSD. Contudo, alerta que a falta de consenso sobre os conceitos citados não favorece uma clara compreensão acerca da precocidade como uma gradação das AHSD e isso impacta na identificação do fenômeno. Dessa forma, é imprescindível que o professor do



Atendimento Educacional Especializado (AEE) tenha conhecimento sobre o que constitui a precocidade como uma das gradações das AHSD.

Essa pesquisa justifica-se pela necessidade dos professores compreenderem o que caracteriza a precocidade como uma gradação das AHSD, para poder identificar o fenômeno em seus estudantes, definir se é caso para suplementação, como também para desenvolver atividades de enriquecimento na sala de Recurso Multifuncional (SRM) e na sala de aula comum, como estabelece a Resolução Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB) nº 4, de 2 de outubro de 2009.

Com o intuito de analisar a precocidade como uma das gradações das Altas Habilidades e Superdotação (AHSD), articulando com fundamentos teóricos da psicologia, neuropsicologia e educação, considerou-se pertinente apresentar diferentes definições de inteligência; compreender a relação entre a concepção multifatorial da inteligência e desenvolvimento infantil; analisar a relação entre precocidade e os indicadores das AHSD; discutir sobre o conceito das AHSD adotado pela política pública educacional para este público, o Programa Núcleo de Atividades em Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S); e contribuir para a identificação de estudantes com precocidade situada nas gradações das AHSD no contexto escolar.

Quanto à metodologia, foi feita uma Revisão Narrativa de Literatura, baseada em um estudo qualitativo-descritivo, a partir de uma pesquisa bibliográfica com foco em temas referentes a concepções de inteligência, desenvolvimento das bases neuropsicológicas na infância e caracterização dos indicadores das AHSD em estudantes da Educação Infantil abordados em livros, artigos, dissertações e teses.

Como estratégia de busca foram definidas as palavras-chave “precocidade”, “altas habilidades/superdotação”, “desenvolvimento” e “funções executivas”, sem restrição de período de abrangência. As bases de dados utilizadas para pesquisar artigos científicos foi a *Scientific Eletronic Library Online (Scielo)* e para dissertações, a plataforma Capes, sendo encontradas duas dissertações elaboradas em 2013 e outra em 2024. Apenas uma tese foi achada abordando precocidade, desenvolvida em 2005. O levantamento bibliográfico considerou produções que dialogam com a teoria dos Três Anéis, do educador Joseph Renzulli (2004) e com a perspectiva histórico-cultural.

2 DESENVOLVIMENTO

Em 2023, foi emitido o Parecer nº 51 do CNE, que apresenta orientações específicas para o atendimento dos estudantes com AHSD sobre a precocidade.

Altas Habilidades ou Superdotação e Inclusão Escolar: Reflexões a Partir de Evidências Científicas. Edição Especial. Aquidauana, v. 2, n. 18, ago. 2025



Muitas crianças com altas habilidades/superdotadas são precoces, ou seja, apresentam alguma habilidade específica prematuramente desenvolvida em alguma área do conhecimento, como, por exemplo, na música, na matemática, nas artes, na linguagem, nos esportes ou na leitura. São crianças que progridem mais rápido do que seus pares por demonstrarem maior facilidade em uma área do conhecimento (Brasil, 2023, p. 3).

Pode-se considerar um avanço o Parecer nº 51 citar o fenômeno da precocidade, visto que, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), é apresentada uma concepção geral sobre o que caracteriza os estudantes com AHSD.

Alunos com Altas habilidades/Superdotação demonstram potencial elevado em qualquer 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).

A definição acima se assemelha com a noção das AHSD descrita no Relatório Marland e também com a Teoria dos Três Anéis, de Joseph Renzulli (Martins, 2013), aporte que subsidia a prática pedagógica da política pública instituída em 2005, pelo Ministério da Educação (MEC), os Núcleos de Atividades em Altas Habilidades/Superdotação - NAAH/S - (Virgolim, 2007).

Todavia, pode-se verificar que ambos os conceitos apresentados não detalham todos os aspectos que envolvem a precocidade para que esta possa ser considerada como uma gradação das AHSD. Esse esclarecimento é de extrema importância, para que professores possam realizar adequadamente a identificação desses estudantes no contexto educacional e, assim, encaminhá-los para Atendimento Educacional Especializado (AEE), na modalidade suplementar, como também realizar atividades de enriquecimento curricular na Sala de Recurso Multifuncional (SRM e na sala de aula comum.

Há uma tendência no contexto escolar em prioritariamente identificar crianças que adquirem precocemente a habilidade de leitura ou de cálculo mental de adição simples, ou seja, habilidades específicas acadêmicas e, a partir disto, já serem consideradas superdotadas. Esse não é um movimento restrito ao âmbito educacional, mas também ao clínico tendo como base, inclusive, o quociente de inteligência. Todavia, neste universo é necessário ampliar o olhar, considerando tanto a manifestação de habilidades acadêmicas quanto daquelas não acadêmicas, associadas a aspectos do comportamento para situar a precocidade como uma das gradações das AHSD.

Virgolim (2007) destaca que um processo de avaliação para identificar as AHSD exige do profissional uma definição sobre a concepção de superdotação e de inteligência, como também, propriedade sobre o marco teórico que embasa seu pensamento. Centrando-se no processo de avaliação para identificação dos indicadores das AHSD em estudantes precoces da educação infantil, Vieira (2005) chama a atenção sobre a importância de compreender em que



se baseiam os métodos utilizados e também ressalta que o profissional deve ter clareza teórica sobre qual concepção de inteligência norteia sua prática docente e conhecimento sobre quem são esses sujeitos.

A precocidade é uma habilidade adquirida antes do esperado para a faixa etária e constitui-se como uma das gradações das AHSD; contudo, uma criança precoce “não deve ser rotulada de superdotada, prodígio ou gênio sem antes acompanhar seu desenvolvimento.” (Virgolim, 2007, p. 23). Já Winner (1998), afirma que todo superdotado é precoce e que apresenta desempenho acima dos seus pares, obstinação em fazer as coisas do seu jeito, autonomia, autodidatismo e intensa motivação para investir na sua alta habilidade.

De acordo com Vieira (2005), a criança pequena encontra-se aprimorando diferentes campos do desenvolvimento e, portanto, apesar de não conceber a inteligência nessa fase da vida como um “produto finalizado”, considera que já é possível, na etapa da educação infantil, observar a manifestação de comportamentos com indicadores de AHSD nos estudantes.

Martins e Chacon (2016) chamam a atenção para o fato de que estudantes precoces podem sinalizar uma prematuridade cognitiva, mas no decorrer do tempo manifestar potencial esperado para a faixa etária, marcando uma distinção entre os estudantes que apresentam precocidade associada aos indicadores das AHSD dos que não apresentam.

Para fundamentar a associação entre precocidade e os indicadores das AHSD, se faz necessário compreender o aporte teórico que a sustenta, a Teoria dos Três Anéis (Renzulli, 2004), que inclusive, devido ao desconhecimento e distorção do seu conteúdo, é acusada por alguns representantes da sociedade civil de ter um viés “reducionista” e “talentista”. Tal crença favorece ainda o surgimento de críticas descabidas sobre o Programa NAAH/S, que é rotulado de “desatualizado” e gera uma discussão sobre a diferença entre superdotação e talento. Segundo Winner (1998), esses discursos são pautados no mito: talentoso, mas não superdotado, que diz respeito à tendência de restringir a expressão superdotado àqueles que revelam desempenho destacado em áreas acadêmicas e escolares. Contudo, independente do termo usado, esses sujeitos apresentam em qualquer domínio diversas características em comum, portanto, não se deve fazer distinção entre os termos.

Para explicar sua compreensão de superdotação, Renzulli (2018) acrescentou uma representação gráfica na forma de intersecção de três círculos com a finalidade de elucidar as propriedades dinâmicas do seu conceito, a saber, o movimento, a interação, a mudança e energias contínuas presentes no interjogo entre o que também é chamado de indicadores: a habilidade acima da média, a criatividade e o envolvimento com a tarefa. Todavia, para



entender a perspectiva de Renzulli, é fundamental esclarecer a ideia que embasa sua concepção de inteligência.

A inteligência é um conceito que “não é tão antigo como outros aspectos e conceitos do psiquismo” (Seminario, 2002, p. 163) e considerando que o conhecimento se amplia e se modifica, foi afetado por diferentes concepções desenvolvidas no decorrer dos anos.

Segundo Virgolim (2014), a partir da metade do século XX, a compreensão sobre a inteligência e a superdotação foi se transformando e se ampliando para além da aferição do quociente de inteligência, ou seja, restritas a instrumentos psicológicos que investigam o potencial cognitivo dos sujeitos. O psicopatologista Paulo Dalgalarondo (2019) afirma que os psicólogos que se dedicaram a estudar a inteligência inicialmente formularam um modelo unifatorial. Assim, em 1904, Spearman explicou o construto do potencial cognitivo a partir do que denominou “inteligência geral” (*fator g*).

Na década de 20 do século passado, Terman defendia que os resultados de testes não eram suficientes para que se fizessem considerações sobre a inteligência como um todo, e que “não existe uma escala que seja capaz de medir adequadamente a habilidade de lidar com todos os possíveis tipos de material em todos os níveis de inteligência” (Mäder et al, 2004, p. 62). Assim, verifica-se que nem mesmo os pesquisadores da psicometria consideram o quociente de inteligência a fonte mais fidedigna para falar da inteligência humana em todas as suas facetas.

Na década de 30, as críticas relacionadas à perspectiva unifatorial da inteligência ganharam força e Thurstone, um dos seus questionadores, defendeu a ideia de que “haveria alguns centros da inteligência, com a possibilidade de várias e distintas habilidades mentais primárias, que “variariam em diferentes indivíduos, os quais apresentariam tipos e graus diversos dessas habilidade” (Dalgalarondo, 2019, p. 306). Essa perspectiva da inteligência passou a ser conhecida como multifatorial.

De acordo com Seminario (2002), o psicólogo Guilford buscou aprimorar a metodologia de trabalho de Thurstone. Contudo, apesar de minuciosos cálculos estatísticos serem desenvolvidos em suas pesquisas, levada a campo para verificação, não alcançou a esperada comprovação. Apesar disso, Guilford impulsionou as investigações sobre a criatividade como um dos componentes da inteligência.

Um dos maiores representantes da psicometria, David Wechsler, autor das tão conhecidas Escalas Wechsler de Inteligência (WISC IV, WAIS e outras), consideradas equivocadamente por muitos profissionais da saúde e da educação o único instrumento psicológico capaz de identificar a superdotação, compartilhava da perspectiva multifatorial e:



[...] entendia inteligência como a capacidade global ou agregada de o indivíduo agir com propósito, pensar racionalmente e lidar efetivamente com o meio em que está inserido. Postulava que a inteligência não é a mera soma de habilidades, depende do modo como estas habilidades são combinadas e do esforço e da motivação individual (Mäder et al, 2004, p. 63).

Como pode-se observar, a partir da segunda metade do século XX, cada vez mais a concepção da inteligência foi se tornando mais complexa, envolvendo múltiplas e autônomas formas. Assim, Dalgarrondo (2019), cita o trabalho de Cattell, que descreveu três tipos de inteligência, a saber: a fluida, cristalizada e a social. Verifica-se então, como a compreensão da inteligência passou a não ser restrita a fatores inatos, genéticos e até mesmo ao potencial cognitivo (representado em números). Então, aspectos sociais também passaram a ser considerados como influenciadores do construto inteligência e, mais tarde, segundo Virgolim (2014), favoreceram ainda a formulação da ideia de inteligência emocional.

Nessa direção, no final da década de 20 do século passado, Vygotsky (2010) inaugurou a Teoria Histórico-Cultural. Apesar de não desconsiderar os fatores biológicos no desenvolvimento da inteligência, o estudioso defendia que seu processo de constituição ocorre de fora para dentro, ou seja, “da sociedade e da cultura para o interior da mente da criança, que dialeticamente interage com o conjunto da cognição cultural para incorporá-la de forma sempre nova e criativa” (Dalgarrondo, 2019, p.305). Assim, ele vê a inteligência como um potencial que, a partir do contato com oportunidades adequadas, pode ser desenvolvido e chama de bem-dotada a pessoa que apresenta capacidade intelectual superior à média (Martins, 2013).

Nessa linha, Vygotsky (2010) desenvolve o conceito de zona de desenvolvimento proximal, que busca compreender como o conhecimento externo é internalizado pelas crianças e como suas capacidades se desenvolvem. Os processos de aprendizado e de desenvolvimento interno se inter-relacionam desde os primeiros anos de vida e fazem parte de uma unidade. Em sua teoria, destaca a importância de não nos determos a níveis, mas às relações dinâmicas que acontecem entre o processo de desenvolvimento e aprendizado.

Essa perspectiva considera que a capacidade mental de uma criança não está restrita apenas ao que ela consegue executar e resolver sozinha, mas também ao que ela consegue fazer sob a mediação de um outro. Dessa forma, Vygotsky (2010) descreveu dois níveis de desenvolvimento, o real e o potencial. O real é o conhecimento que a criança já adquiriu e que possibilita fazer coisas de forma autônoma, o que pode ser observado também por meio da aplicação de testes. O potencial é a condição do sujeito para aprender e desenvolver novas habilidades a partir do apoio de um outro. A distância entre o nível de desenvolvimento real e o potencial constitui a zona de desenvolvimento proximal. Ou seja, mais importante do que



restringir a identificação do potencial real de uma criança, é compreender como dinamicamente se apresenta o desenvolvimento proximal.

Destaca-se então o olhar qualitativo direcionado para o desenvolvimento infantil, incluindo aqui a cognição e a inteligência, envolvendo um ponto de vista prospectivo para as habilidades, capacidades, atividades e comportamento (Vygotsky, 2010). Assim, os instrumentos auxiliares utilizados para favorecer a aprendizagem dependerão, de forma singular, da história, da cultura, das vivências individuais, do desenvolvimento ou motivação de cada sujeito.

A partir desta concepção, Luria (1981) considera a interferência de fatores sociais para o desenvolvimento das funções mentais superiores e explica que este é resultante da interação estabelecida no processo de comunicação entre as pessoas, que favorece as conexões entre sistemas funcionais complexos, resultado da união de diferentes zonas de trabalho do córtex cerebral. Destarte, o desenvolvimento e a estrutura das atividades mentais são modificadas com o tempo e, conseqüentemente, a execução das tarefas depende da evolução das conexões neurais. Enquanto a inteligência é um comportamento resultante do “interjogo dinâmico dos três blocos do cérebro com a ativação, regulação e planejamento do ato consciente sendo tarefa dos lobos frontais” (Mäder et al, 2004, p. 65).

Essa perspectiva inaugura o diálogo entre funções mais básicas do cérebro e da mente humana com as vivências e experiências culturais, contribuindo para consolidar a neuropsicologia (Andrade e Santos, 2004) e a neurociência cognitiva (Alves e Bastos, 2013). O crescimento da neurociência, principalmente a partir do final da década de 70, com o advento da neuroimagem, possibilitou estudos mais aprofundados sobre o cérebro, no que tange tanto à estrutura quanto às suas funções (Corrêa e Neves, 2014). Assim sendo, cada vez mais as pesquisas contemporâneas buscam compreender a origem sócio-histórica dos processos mentais (Oliveira e Rego, 2010) e, conseqüentemente, sua relação com o desenvolvimento, a inteligência e o comportamento humano.

A visão moderna acerca do desenvolvimento infantil envolve diferentes aspectos, como: crescimento físico, maturação neurológica, comportamento manifesto em cada etapa da vida, processamento sensorial, além das especificidades da evolução cognitiva, da linguagem e, ainda, as relações socioafetivas. Ou seja, o desenvolvimento infantil apresenta um processo multidimensional e integral, como afirma a Organização Pan-Americana da Saúde (2005). Assim, além de ser constituído por etapas e fases de cada área que envolvem o desenvolvimento físico-biológico, também se faz necessário considerar o psiquismo, a saber, a dinâmica emocional e cognitiva do indivíduo, como também o campo social. Não podemos deixar de



considerar a hereditariedade, relacionada à genética e por muito tempo considerada um fator determinante no desenvolvimento e na manifestação da superdotação.

Do mesmo modo que os avanços nos estudos marcaram mudanças na compreensão da inteligência e da superdotação, o mesmo ocorreu em relação à compreensão da genética. Diferentemente da genética clássica, fundada no começo do século XX, que defendia a ideia de que os genes determinavam não apenas os traços físicos, mas também comportamentais, a compreensão atual, oriunda de um ramo que pesquisa a relação do ambiente com os genes - a epigenética, aponta no sentido de que a interação com o meio favorece modificações na sequência de base do DNA (Júnior et al, 2018). Frente ao exposto, “a palavra determinação é equivocada e deve ser substituída por expressões como tendência, propensão ou influência genética. Os genes definem tendências, mas são sempre as experiências individuais que as modulam” (Nicolato et al, 2014, p. 47).

Neste sentido, os estudos da genética estão cada vez mais contribuindo para a compreensão do que envolve o comportamento humano e, conseqüentemente, dos processos cognitivos e neuropsicológicos. Logo, a neuropsicologia, ramo da psicologia que dialoga com a clínica psicológica, com a neurologia, com a psiquiatria, com as neurociências e tem também como objeto de estudo a inteligência, a saber, as funções cognitivas e sua correlação íntima com áreas e circuitos cerebrais (Dalgalarrodo, 2019), também está dialogando com a epigenética. Estudos indicam que muitas funções neuropsicológicas e quadros neuropsiquiátricos também podem sofrer modificações ou serem regulados, pois a organização das moléculas de DNA que foram herdadas são flexíveis a partir da relação de fatores genéticos e ambientais. Tais mudanças genéticas são capazes de serem passadas para novas gerações (Nicolato et al, 2014).

Sabe-se que durante o período pré-natal o cérebro humano tem muito da sua estrutura desenvolvida, mas ao nascimento do bebê, este ainda não encontra-se pronto. Ou seja, apesar de muitos circuitos cerebrais já terem suas bases formadas, é apenas após a exposição a estímulos advindos do ambiente e estabelecida a interação social que serão concluídos (Amaral e Guerra, 2020).

Bee e Boyd (2011) esclarecem que o neurodesenvolvimento tem início ainda no período gestacional, sendo durante os primeiros anos de vida que se estabelece a arquitetura cerebral que servirá de base para todas as etapas posteriores da vida. No decorrer da primeira infância observa-se o progressivo amadurecimento de diferentes regiões cerebrais, fator que permite a aquisição e construção de novas habilidades cada vez mais especializadas (Crespi *et al*, 2020, p. 1521-1522).

Ayres, que fundou o método de Integração Sensorial, na década de 70 do século XX, baseado em conceitos de neurodesenvolvimento e neuropsicologia, afirma que nos primeiros sete anos de vida o sistema nervoso está organizando o processamento das informações sensoriais. Este se estrutura a partir das diferentes informações advindas do meio ambiente e

Altas Habilidades ou Superdotação e Inclusão Escolar: Reflexões a Partir de Evidências Científicas. Edição Especial. Aquidauana, v. 2, n. 18, ago. 2025



favorece respostas adaptativas às situações do cotidiano, promovendo a aprendizagem e comportamentos funcionais. Uma desorganização do processamento sensorial desencadeia uma Disfunção de Integração Sensorial (DIS), que pode acontecer em qualquer fase do desenvolvimento, sem necessariamente estar vinculada a alguma outra patologia ou deficiência, afetando o desenvolvimento e inviabilizando a aquisição de diversas habilidades necessárias à aprendizagem acadêmica (Momo, 2007).

Nos primeiros meses de vida, as estruturas subcorticais do cérebro são dominantes e mais envolvidas em padrões de comportamento, inicialmente constituídos de reflexos primitivos. Com o passar do tempo, as redes de associação cerebral vão se estruturando, permitindo o desenvolvimento funcional das áreas corticais até chegar ao comportamento simbólico do adolescente e do adulto, fruto do funcionamento e maturação das funções neuropsicológicas de forma plena (Malloy-Diniz et al, 2014).

Dentre as funções neuropsicológicas, daremos destaque às funções executivas, que são um conjunto de habilidades cognitivas que permitem gerar ações intencionais direcionadas para alcançar um objetivo. Graças a essas funções, é possível que o ser humano planeje diferentes atividades que poderá realizar no dia a dia, tomar decisões, controlar impulsos, manter o foco atencional, analisar distintas possibilidades e realizar diferentes ações ao mesmo tempo. O período de maior desenvolvimento das funções executivas é na primeira infância, de 0 a 6 anos de idade, e recebe influência significativa da quantidade e da qualidade das experiências vividas no ambiente (Costa et al, 2016). Porém, há estudiosos que afirmam que este tempo se estende até os 8 anos de idade (Malloy-Diniz, et al, 2014). Aqui é importante citar que um dos referenciais que sustentam o pensamento de que as funções executivas referem-se a um constructo único é a teoria de Luria da localização dinâmica dos processos cognitivos superiores (Malloy-Diniz, et al, 2014).

“As funções neuropsicológicas, como já vimos, se desenvolvem na dependência de vários fatores. O desenvolvimento neuropsicológico se dá por meio de uma interação dinâmica e contínua das experiências sociais e ambientais, e por isso é necessário não só identificar os fatores que interferem nesse processo, mas também sua influência” (Miranda e Muskat, 2004, p. 220).

Malloy-Diniz et al (2014) destacam que a etapa inicial do desenvolvimento das funções executivas é de extrema importância para a adaptação social, para a saúde mental e para atividades laborais em fases posteriores da vida. Dias et al (2013), cita estudos que revelam evidências na relação desempenho escolar e funções executivas. Crianças que começam a escolarização com melhor organização das funções executivas revelam mais facilidade no processo de aprendizagem e mais envolvimento com as atividades propostas. Já aquelas que



revelam menor desempenho em funções executivas, tendem a ter dificuldade de aprendizagem, como também para realizar e concluir as atividades propostas.

Kosiol (2010), compreende que a neuropsicologia infantil pesquisa como ocorre o desenvolvimento cognitivo, a fim de esclarecer como a inteligência se estrutura e o que impossibilita seu percurso de forma satisfatória; entretanto, esse ramo muitas vezes é considerado como uma “subespecialidade”. O pesquisador alerta para a importância de investir em estudos que busquem compreender o desenvolvimento cognitivo tendo como base o funcionamento cerebral na infância, visto que a grande maioria das pesquisas realizadas para elucidar disfunções, transtornos de neurodesenvolvimento e AHSD tomam como base a dinâmica cortical do adulto.

O neuropsicólogo destaca que não há dúvida de que a estrutura cortical está correlacionada à inteligência, embora cite que apenas o modelo de rede de associação cortical (córtico-cêntrico), não é suficiente para compreender especificidades da infância. Isto se deve porque o córtex em cérebros jovens, em idades em que está imaturo e minimamente conectado, gera dificuldades para compreender o desenvolvimento do funcionamento cerebral e o processo de adaptação neural, que ocorre simultaneamente ao de estímulos. Assim, defende um modelo de que as funções do córtex, do gânglio de base e cerebelo trabalham integradas, gerando comportamentos adaptativos. O pesquisador considera que a integração dessas áreas cerebrais pode ser capaz de explicar o desenvolvimento patológico, o desenvolvimento normal e o desenvolvimento excepcional, incluindo a perícia, a superdotação e a prodigalidade infantil (Kosiol, 2010).

Vale destacar que Kosiol (2010) tem como referência a definição de superdotação de Winner, que, de acordo com Martins (2013), considera a precocidade como parte integrante da superdotação. Assim, esclarece que apesar de crianças superdotadas poderem alcançar altas pontuações de quociente de inteligência, com classificação superior ou muito superior em testes de inteligência tradicionais, também devem manifestar as três características citadas por Winner.

Assim, Kosiol (2010) afirma que apenas o quociente de inteligência não caracteriza a superdotação. O neuropsicólogo esclarece que as pontuações obtidas em testes psicométricos são, por vezes, bons indicadores do desempenho acadêmico, embora chame a atenção para a pouca correspondência quando feitas correlações reais entre as faixas de notas do desempenho acadêmico com o QI, que é uma sigla-referência do “fator g” (inteligência geral). Assim, para que a precocidade seja considerada um elemento da superdotação, a criança também deve



apresentar em seu comportamento persistência em fazer as coisas à sua maneira e impulso significativo em dominar que, como vimos, estão relacionadas às funções executivas.

Para o pesquisador, é complicado definir ou reunir um “fator g” considerando a estrutura bem organizada de habilidades e competências muito distintas que associam diferentes redes corticais-subcorticais. Assim, partindo do princípio de que ocorre a concomitância de expertise na ausência de “inteligência” alta — ou mesmo média, propõe que há limitações na maneira como esta é definida com base no quociente de inteligência. Kosiol (2010) postula ainda que a expertise obrigatoriamente não depende da inteligência. Embora não seja o foco de sua pesquisa, considera que a definição de uma área em que o sujeito venha a revelar expertise seja influenciada por fatores genéticos, hereditários, biológicos e ambientais.

Aqui, introduzimos o paradigma informacional, um dos mais significativos, que orienta as teorias sobre a inteligência desenvolvidas até a década de 80 do século passado e foi desenvolvido por Sternberg. Segundo Miranda (2002), para este pesquisador a inteligência envolve três sub-teorias que abordam: o mundo interno, por meio do processamento executivo de ordem superior que orienta o planejamento, o controle e a avaliação da atividade cognitiva; o mundo externo, que considera a interação com o meio; e, por último, a importância da interação entre o mundo interno e externo.

A integração desses fatores define a Teoria Triárquica da Inteligência, que apresenta os conceitos de auto-organização e auto-governo mental. A auto-organização envolve a ideia de inteligência funcional, gerada a partir de um caráter sistêmico que considera o pensar bem associado ao gerenciamento dos seguintes aspectos: o analítico, o criativo e o prático. Já o auto-governo mental é o resultado da qualidade da auto-organização, ou seja, o nível e estilo da adaptação. O primeiro envolve as aptidões e o segundo está relacionado aos motivos, interesses e afetos (Miranda, 2002).

A partir dessa concepção, a inteligência pode ser entendida como uma qualidade do comportamento revelado no contexto da escola, do trabalho, nas relações interpessoais e na tomada de decisão. Ou seja, a partir da auto-organização mental, os acontecimentos, tanto externos quanto internos, se ordenam e são significados (Miranda, 2002, p. 24). Aqui, entende-se que a inteligência é a manifestação de um comportamento funcional. Já a superdotação, como a utilização de habilidades superiores, tendo como base o modelo triárquico da inteligência, dirigidas para uma ou mais áreas do conhecimento (Mendes, 2024).

Foi com base nessa compreensão de inteligência e superdotação que Renzulli (2004) inaugurou uma concepção em que o quociente de inteligência não é critério único para identificar o fenômeno, desafiando assim a “ortodoxia tradicional”. O pesquisador vê a



superdotação como um adjetivo e não como um substantivo, ou seja, não se restringe ao potencial, mas à capacidade de realizar coisas extraordinárias (Renzulli, 2018).

A partir dessa compreensão, o educador concebe que para manifestar as AHSD não se deve ter como referência apenas a habilidade acima da média, mas a confluência desta com outros dois indicadores, a criatividade e o envolvimento com a tarefa. Dessa forma, “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.85).

A expressão *Gifted and Talented* compreende um fenômeno de comportamento que se manifesta de acordo com circunstâncias individuais, temporais e socioculturais, que se desenvolvem dentro de um *continuum* de habilidades presentes em todos os indivíduos em diferentes níveis, intensidades e graus (Renzulli, 2018). Dessa forma, o afloramento de talentos de variadas habilidades de alto nível, seja este latente ou manifesto, reconhecidos e revelados de forma criativa, a partir da motivação, possibilitam a expressão de comportamento de superdotação.

Martins e Chacon (2016), esclarecem que caracterizar a manifestação dos indicadores das AHSD em estudantes da educação infantil não significa estruturar um perfil único, já que se trata de um público com traço heterogêneo. Assim, não se pode perder de vista singularidade e individualidade de cada criança, ou seja, seu desenvolvimento.

Há múltiplos fatores que interferem na trajetória de vida de uma criança precoce além do nível de habilidade, como os atributos de personalidade, a motivação em buscar excelência, o ambiente familiar propício para o desenvolvimento das habilidades e as oportunidades que aparecerão no decurso de sua vida. Além disso, a motivação intrínseca, a curiosidade e a vontade de aprender, fatores essenciais para um desempenho superior, dependem de um ambiente educacional enriquecido para se desenvolverem (Virgolim, 2007, p. 23).

Cabe esclarecer ainda que quando identifica-se características relacionadas aos indicadores de AHSD em um estudante, mesmo que não seja da educação infantil, não é obrigatório que os três indicadores se manifestem e que já se revele a confluência entre eles.

Minha intenção era transmitir a ideia de que os candidatos ao atendimento especial não precisam manifestar todos os três agrupamentos; mas apenas serem identificados como capazes de desenvolver essas características (Renzulli, 2004, p. 85).

Para tanto, durante o processo de avaliação para a identificação dos indicadores das AHSD em estudantes da educação infantil, o professor deve estar atento a como as funções executivas se manifestam durante a interação e realização das atividades exploratórias. Ou seja, observar se as crianças revelam comportamentos funcionais: como qualitativamente planejam, criam estratégias, flexibilizam o pensamento, mantém o foco atencional, controlam impulsos, tomam decisões, processam informações, dentre vários outros aspectos relacionados. Esses



dados são significativos para identificar se, naquele momento da vida, o estudante revela potencial para desenvolver comportamento de AHSD.

Não se pode deixar de pontuar que, dentre os estudantes precoces, há aqueles que têm transtornos do neurodesenvolvimento e, do mesmo modo, é necessário identificar os que têm potencial para vir a manifestar comportamentos de AHSD. Nesse sentido, o professor do AEE precisa ser capaz de definir se o estudante demanda mais intervenções de suplementação ou de complementação, como também, se ambas as modalidades podem ser aplicadas e compreender como as funções executivas desses estudantes estão sendo manifestadas.

Essa compreensão não diz respeito a uma postura capacitista, talentista ou de exclusão, mas sim, a subsídios para a elaboração do Plano Educacional Individual (PEI), que norteia o trabalho a ser desenvolvido na SRM e na sala de aula comum.

É de extrema importância que a criança receba apoio para que seu potencial seja desenvolvido. A literatura descreve o fenômeno do desenvolvimento assíncrono entre estudantes com AHSD, que se refere à diferença significativa na maturidade entre diferentes áreas do desenvolvimento. Virgolim (2021) alerta para o fato de que vivências em contextos disfuncionais, quer seja na família, na escola ou na sociedade não promovem o desenvolvimento e favorecem a manifestação da assincronia.

Mendes (2024) cita uma pesquisa com crianças com indicadores das AHSD que apresentaram melhor desempenho em tarefas de função executiva quando comparadas a crianças típicas. O estudo corrobora para a contribuição do AEE, na modalidade suplementar, para a promoção do desenvolvimento de estudantes com AHSD, visto que uma parte da amostra participava de atividades de enriquecimento. Dessa forma, é essencial investir em formação para professores.

3 RESULTADOS/DISCUSSÃO

Os presente estudo dialoga com o trabalho realizado por Vieira (2005), que analisou o processo de identificação das AHSD em crianças da faixa etária entre quatro a seis anos, a partir de um viés qualitativo. Os resultados apontaram a viabilidade de, mesmo em crianças na primeira infância, ser possível identificar comportamentos com indicadores das AHSD e que o ambiente contribui para a constituição das singularidades dessas crianças.

Martins (2013) buscou identificar comportamentos e desempenhos indicadores de AHSD em crianças precoces, comumente descritos na literatura, no sentido de elaborar um manual para orientar os professores a identificar esse público. Os dados indicaram que os



estudantes precoces que manifestavam os indicadores das AHSD se diferenciavam dos colegas de classe em relação ao desempenho e ao comportamento.

Essas perspectivas dialogam com a concepção contemporânea de inteligência, que foca mais na qualidade e na função das habilidades, respaldada em estudos da psicologia e da neuropsicologia, áreas afins à educação, apresentadas nesse estudo. Assim, no processo de avaliação para identificar a manifestação dos indicadores das AHSD, o profissional não deve se deter apenas ao que a criança faz e o quanto faz, mas em como ela realiza suas ações e a função que dá a elas. Por exemplo, não basta ler aos 3 anos de idade, é preciso que se tenha compreensão do que se lê; que haja motivação de ter a leitura como uma forma de lazer; e que o ler seja um meio de sanar a curiosidade através da obtenção de informação sobre conteúdos desafiadores, gerando conhecimento, ou seja, que não seja uma prática restrita à memorização.

Estar atento para a dinâmica de comportamento da criança permite ao professor observar muito do funcionamento executivo dela. Desse modo, a avaliação para identificar os indicadores das AHSD deve ser qualitativa, contínua e dinâmica, como também defende Vieira (2005), objetivando reconhecer as crianças que apresentam potencial para manifestar a confluência entre os indicadores das AHSD.

Mendes (2024) investigou a precocidade e indicadores das AHSD no desenvolvimento de pré-escolares e sua relação com aspectos comportamentais, cognitivos e pré-acadêmicos. O estudo apontou correlação da Teoria dos Três Anéis de Renzulli com a estrutura da Escala de Identificação de Precocidade e Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação versão Educação Infantil (EIPIAHS-EI), estruturada a partir de características dos indicadores de AHSD descritos na literatura e apontou para a necessidade de desenvolver mais estudos para compreender a relação das funções executivas em crianças precoces.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de diferentes paradigmas nortear as concepções de inteligência, quando considerado o processo de desenvolvimento humano, há uma concordância de que o potencial cognitivo, representado por meio do quociente de inteligência, não é o suficiente para representá-la.

Diante da amplitude do que envolve o desenvolvimento na primeira infância e o fenômeno das AHSD, já que ambos não se restringem a uma condição única e muito menos estática, é precipitado reconhecer estudantes da educação infantil como superdotados ou como manifestando comportamento de AHSD. Dessa forma, é necessário que o professor tenha



conhecimento rico acerca do desenvolvimento infantil (cognitivo, afetivo e motor) e das características que envolvem cada indicador das AHSD. Também é de extrema importância ter uma definição sobre qual é sua concepção de superdotação e de inteligência, como também propriedade sobre o marco teórico que embasa seu pensamento, a fim de estruturar o processo de avaliação, sem perder de vista a singularidade e individualidade de cada criança.

Como o AEE é um trabalho educacional, os dados obtidos em uma avaliação pedagógica respaldam toda intervenção a ser desenvolvida, quer seja na SRM, quer seja na sala de aula comum. Isso não significa dizer que se deve desconsiderar o olhar de múltiplos profissionais no processo de identificação do fenômeno das AHSD, mas reconhecer que a avaliação pedagógica tem sua validade, pois fornece informações ricas sobre a dinâmica das funções executivas e como os indicadores se manifestam por meio do comportamento da criança.

Identificar a precocidade como uma das gradações das AHSD em estudantes da educação infantil no contexto educacional possibilita que em mais tenra idade sejam oferecidas oportunidades para que: a habilidade precoce seja enriquecida, seja esta geral ou específica, voltada para o âmbito acadêmico ou não; a criatividade seja desenvolvida; os aspectos socioafetivos e as funções executivas sejam amadurecidos de forma a promover o envolvimento com tarefas e prevenir a manifestação de comportamentos disfuncionais. É primordial acompanhar o desenvolvimento de uma criança e intervir precocemente em fatores que possam vir a impossibilitar ou a obstaculizar a manifestação do fenômeno de comportamento das AHSD.

Dessa forma, é imprescindível investir em estudos para compreender o que constitui a precocidade como uma das gradações das AHSD e para a proposição de estratégias que devam ser seguidas na identificação dos estudantes da Educação Infantil que apresentam potencial para desenvolver o comportamento das AHSD no contexto educacional.

4 REFERÊNCIAS

AMARAL, A. L; GUERRA, L. B. **Neurociência e educação: olhando para o futuro da aprendizagem**. Brasília. Sesi. 2020.

ANDRADE, V. M; SANTOS, F. H. Neuropsicologia hoje. In: ANDRADE, V. M; BUENO, O. F; SANTOS, F. H. **Neuropsicologia hoje**. Porto Alegre, Artmed, 2^a edição, p. 3-12.

BASTOS, L. S; ALVES, M. P. **As influências de Vygotsky e Luria à neurociência contemporânea e a compreensão do processo de aprendizagem**. Revista Praxis, Volta Redonda, n. 10, Dezembro. 2013. ISSN 2176-9230. Disponível em: <https://revistas.unifoa.edu.br/praxis/article/view/580/539> Acesso em: 10 de maio de 2025.

Altas Habilidades ou Superdotação e Inclusão Escolar: Reflexões a Partir de Evidências Científicas. Edição Especial. Aquidauana, v. 2, n. 18, ago. 2025



BARBOSA, M. V; Miller, S; Mello, S. A. **Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar.** São Paulo. Editora Cultura Acadêmica, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacaoespecial.pdf> Acesso em 9 abril. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica: modalidade educação especial. Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf . Acesso em 13 abril. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer nº 51.** Orientações específicas para o público da educação especial: atendimento dos estudantes com altas habilidades/superdotação. Brasília, DF, 2023. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2023-pdf/254491-pcp051-23/file> Acesso em 13 abril. 2025.

CARVALHO, T. R. **Do quociente intelectual entre alunos.** Arquivos de Neuropsiquiatria. São Paulo. Fev. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/anp/a/4tCJ4mtLM66scYDKLqJy5sr/?lang=pt> . Acesso em 12 maio. 2025.

CORRÊA, H; NEVES, M. C. **Neuroimagem aplicada à neuropsicologia.** In: FUENTES, D; MAYLLOY-DINIZ, L. F; CAMARGO, C. H; CONSENZA, R. M. Neuropsicologia: teoria e prática. Porto Alegre, Artmed, 2ª edição, Porto Alegre, p. 57-66.

COSTA, J. S. **Funções executivas e desenvolvimento infantil: habilidades necessárias para a autonomia.** São Paulo. Fundação Maria Cecília Souto Vidigal. 1ª edição, 2016. Disponível em: <https://ncpi.org.br/wp-content/uploads/2024/08/Funcoes-executivas-e-desenvolvimento-na-primeira-infancia.pdf> . Acesso em 13 maio. 2025.

CRESPI, L; NORO, D; NÓBILE, M. F. **Neurodesenvolvimento na primeira infância: aspectos significativos para o atendimento escolar na educação infantil.** Ensino em Revista Uberlândia, v. 27. Dezembro. 2020. p. 1517-1541. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-17302020000401517 Acesso em 12 maio. 2025.

DALGALARRONDO, P. **Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais.** 3º edição. Editora Artmed. Porto Alegre, 2019.

DIAS, N. M; LÉON, C. B; RODRIGUES, C. C; SEABRA, A. G. **Funções executivas e desempenho escolar em crianças de 6 a 9 anos de idade.** Revista Psicopedagogia. São Paulo, 2013. ISSN 0103-8486. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862013000200005 Acesso em 2 abril. 2025.

FIGUEIRAS, A. C; SOUZA, I. C; RIOS, V. G; BENGUIGUI, Y. **Manual para vigilância do desenvolvimento infantil no contexto da AIDPI.** Organização Mundial da Saúde, 2005.

JÚNIOR, A. J; NERES, A. R; OLIVEIRA, I. P. **Epigenética e Psicologia: uma possibilidade de encontro entre o social e o biológico.** Revista Internacional de Língua Inglesa. Lisboa. Nº 34. 2018. p. 15-36. ISSN 2184-2043. Doi: 31492/2184-2043. Disponível em: <https://www.rilp-aulp.org/index.php/rilp/article/view/RILP2018.34.1> Acesso em 07 abril. 2025.

Altas Habilidades ou Superdotação e Inclusão Escolar: Reflexões a Partir de Evidências Científicas. Edição Especial. Aquidauana, v. 2, n. 18, ago. 2025



KOSIOL, L. F. **Adaptation, expertise and giftedness: towards an understanding of cortical, subcortical, and cerebellar network contributions.** The Cerebellum. v. 4. n 5. 2010. ISSN
Doi: 10.1007/s12311-010-0192-7. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/45462670_Adaptation_Expertise_and_Giftedness_Towards_an_Understanding_of_Cortical_Subcortical_and_Cerebellar_Network_Contributions
Acesso em 12 dezembro. 2024.

LURIA, A. R. **Fundamentos de Neuropsicologia.** São Paulo. Edusp. 1981.

MÄDER, M. J; THAIS, M. E; FERREIRA, M. G. **Inteligência: um conceito amplo.** In: ANDRADE, V. M; BUENO, O. F; SANTOS, F. H. Neuropsicologia hoje. Artmed. Porto Alegre. 2ª edição. 2004. p. 61-76.

MALLOY-DINIZ, L. F; PAULA, J. J; SEDÓ, M. FUENTES, D; LEITE, W. B. **Neuropsicologia das funções executivas e da atenção.** In: FUENTES, D; MALLOY-DINIZ, L. F; CAMARGO, C. H; COSENZA, R. M. Neuropsicologia: teoria e prática. Artmed. Porto Alegre. 2ª edição, 2014. p. 115-138.

MARTINS, B. A. **Alunos precoces com indicadores de altas habilidades/superdotação no ensino fundamental I: identificação e situações (des)favorecedoras em sala de aula.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Marília. 2013.

MARTINS, B. A; CHACON, M. C. **Alunos precoce no ensino fundamental I: quem são essas crianças?** Revista Educação Especial. Santa Maria. v. 29, nº 54. 2016. p. 233-246. Doi: <https://doi.org/10.5902/1984686X13710>

MENDES, A. **Precocidade e indicadores de altas habilidades/superdotação em pré-escolares e relações com domínios comportamentais, cognitivos e pré-acadêmicos.** 2024. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2024.

MIRANDA, M. C; MUSZKAT, M. **Neuropsicologia do desenvolvimento.** In: ANDRADE, V. M; BUENO, O. F; SANTOS, F. H. Neuropsicologia hoje. Artmed. Porto Alegre. 2ª edição, 2004. p. 211-224.

MIRANDA, M. J. **A inteligência humana: contornos da pesquisa.** Revista Paidéia. Ribeirão Preto, 2009 v. 12. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2002000200003> Acesso 6 maio. 2025.

MOMO, A. R. **O processamento sensorial como ferramenta para educadores: facilitando o processo de aprendizagem.** Artevidade/Memnon. São Paulo, 2007.

NICOLATO, R; ALVARENGA, J. M; ROMANO-SILVA, M. A; CORRÊA, H. **Neuropsicologia Molecular.** In: FUENTES, D; MALLOY-DINIZ, L. F; CAMARGO, C. H; COSENZA, R. M. Neuropsicologia: teoria e prática. Artmed. Porto Alegre. 2ª edição, 2014. p. 47-56.



OLIVEIRA, M. K; REGO, T. C. **Contribuições da perspectiva histórico-cultural de Luria para a pesquisa contemporânea.** Educação e Pesquisa. São Paulo. v. 36. 2010. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000400009> Acesso em 12 maio. 2015.

RENZULLI, J. S. **O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos?** Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. Revista Educação. Porto Alegre. Ano XXVII, n. 1. 2004. p. 75-131.

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 Habilidades/Superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais. Curitiba. Juruá. 2018. p. 19-42.

SEMINERIO, F. L. (2002). **Inteligência como constructo e como processo: sumário das pesquisas ao longo do tempo.** Paidéia. Ribeirão Preto. v. 12. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2002000200012> Acesso em 14 nov. 2024.

VIEIRA, N. J. **Viagem a “Mojave-Óki”: uma trajetória na identificação das altas habilidades/superdotação em crianças de 4 a 6 anos.** 2005. Tese de doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2005.

WINNER, E. **Crianças Superdotadas: mitos e realidades.** Artes Médicas. Porto Alegre, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** Martins Fontes. São Paulo, 2010.

VIRGOLIM, A. M. **Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

VIRGOLIM, A. M. **A inteligência e seus aspectos cognitivos e não cognitivos na pessoa com altas habilidades/superdotação: uma visão histórica.** In: VIRGOLIM, A. M; KONKIEWITZ, E. C. Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar. Papirus. Campinas, 2024. p. 15-44.

VIRGOLIM, A. M. **As Vulnerabilidade das Altas Habilidades e Superdotação: questões sociocognitivas e afetivas.** Educar em Revista. Curitiba. v. 37. 2021. Página não informada. Doi: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.81543> Acesso em 27 jan. 2025.



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPIFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

EDUCAÇÃO, SUPERDOTAÇÃO E RACISMO

EDUCATION, GIFTEDNESS AND RACISM

Patricia Neumann¹

RESUMO

O objetivo deste estudo foi levantar o número de artigos da Revista da ABPN de 2010 a 2024. Dentro disso, levantar o número de artigos em Educação, em Educação Especial e Inclusiva, neurodiversidade e superdotação. O método foi documental, exploratório e quantitativo. Os resultados foram 1.054 artigos em que 330 na Educação, 3 na Educação Especial e Inclusiva e nenhum sobre neurodiversidade ou superdotação. Discute-se a relação entre racismo, superdotação e educação em que as representações de senso comum acerca da superdotação estão influenciadas, ao menos em parte, também pelo racismo. Isto prejudica a identificação e o desenvolvimento de pessoas superdotadas negras, desde a infância. Considera-se que o sistema social invisibiliza e até exclui eficiências, bem como há expressiva importância da posição antirracista e construção de espaços dentro e fora da educação formal que reconheçam a existência de pessoas superdotadas e de seu potencial.

Palavras-Chave: Superdotação. Racismo. Educação. Talento.

ABSTRACT

The objective of this study was to survey the number of papers in the ABPN Journal from 2010 to 2024. Within this, to survey the number of articles on Education, on Special and Inclusive Education, on neurodiversity and on giftedness. The method was documentary, exploratory and quantitative. The results were 1,054 articles, 330 in Education, 3 in Special and Inclusive Education and none on neurodiversity or giftedness. The relation among racism, giftedness and education was debated where common sense representations about giftedness are also influenced, at least in part, by racism. Identification and development of black gifted people right from childhood have been harmed. It is considered that the social system invalidates and even excludes efficiencies, as well as the importance of an anti-racist stance and the construction of spaces inside and outside formal education to recognize the existence gifted people, and their potential.

Keywords: Giftedness. Racism. Education. Talent.

¹ Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Doutoranda em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). E-mail: souhumanista@gmail.com



1 INTRODUÇÃO

Superdotação e altas habilidades, no Brasil, são conceitos que se referem a mesma coisa e tem como referência geral as Diretrizes da Educação Especial (1995) que define como pessoas superdotadas as que têm elevado desempenho e potencial na área intelectual, acadêmica, de liderança, de pensamento criativo, no talento para artes e/ou na motricidade. Esta definição é mais abrangente em sua aplicação e, com ela, é possível dialogar diversas outras mais específicas conforme diversas teorias de diferentes países. A definição de superdotação que tem sido mais conhecida, no Brasil, é a formulada por Joseph Renzulli (1997; 2020; 2021) a partir de sua Teoria dos Três Aneis, do Modelo Triádico de Enriquecimento e, mais recentemente, dialogada à Operação *Houndstooth* com vistas à educação de pessoas superdotadas e desenvolvimento do capital social.

Em síntese, superdotação, para Renzulli (1997. 2020; 2021), é a combinação e interconexão de diferentes proporções da expressão de habilidades acima da média, de comprometimento com tarefas de interesse e criatividade, sendo que cada um desses fatores é representado por um anel. Juntamente, na base disso estão outros fatores representados por um tecido entrelaçado que se refere ao meio social e tudo que nele incide a favorecer ou desfavorecer o desenvolvimento. Conectado a isso, estão os fatores cocognitivos, isto é, fatores que se conectam ao âmbito intelectual com vistas ao desenvolvimento social. A expressão da superdotação, nesta perspectiva, se dá a partir da interrelação entre fatores individuais de cada pessoa e seu meio social.

Por outro lado, há conceitos de superdotação nem mesmo mencionados ou pensados, ainda, no Brasil e, por isso, desconhecidos ao debate sobre a pluralidade de perspectivas e contribuições à compreensão deste fenômeno. Um exemplo é a definição do Conselho de Ciências Humanas e Investigação da África do Sul que delimitou um conceito de superdotação voltado ao meio escolar. Segundo Ngara (2017), superdotadas são pessoas que “em virtude do seu talento ou das suas capacidades superiores realizadas numa ou mais dimensões pessoais, são capazes de um desempenho consistente e excepcional e são identificáveis com base nas suas realizações ou no seu potencial de realização” (Ngara, 2017). Segundo Ngara (2017), no continente africano, a superdotação é pouco definida na maior parte do continente e, conseqüentemente, instrumentos de identificação e avaliação, bem como o atendimento educacional são escassos. Até o momento, apenas a África do Sul tem programas de atendimento educacional especializado formalmente definidos.

No Brasil, praticamente, nada se conhece sobre perspectivas africanas do que se nomeia como superdotação ou de povos originários sulamericanos. Trata-se de um país com imensa diversidade cultural e de origens, bem como com várias questões de âmbito social que constituem uma estrutura de funcionamento que afeta o desenvolvimento de pessoas, em especial, as neurodivergentes. Neste



contexto, então, este texto suscita reflexões sobre educação, superdotação e racismo a partir de uma análise interseccional.

Questões sociais estruturais como o racismo afetam diretamente o desenvolvimento de talentos de todas as pessoas, principalmente pessoas negras em um país como o Brasil. Pessoas brancas também são afetadas no sentido de receberem permissão social para reproduzir a violência racial, o que sinaliza para que a educação racial é para todas e todos. Para melhor discutir sobre isso, fez-se um levantamento do número de artigos publicados na Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN) sobre pessoas negras superdotadas, de 2010 a 2024.

2 MÉTODO

Este estudo tem caráter documental, exploratório e quantitativo. Sua fonte foi textos na modalidade artigo da Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN). Dois recortes foram feitos. O primeiro foi de artigos que têm pelo menos uma destas palavras-chave, no título e/ou no resumo: educação, ensino, escola, pedagogia, professor, docente, aluno e/ou estudante. Dentro deste primeiro recorte, o segundo foi uma busca por artigos com palavras-chave Educação Especial, neurodiversidade, altas habilidades e superdotação. A base dos busca foi o site da revista no endereço eletrônico <https://abpnrevista.org.br/site/about>. No que se refere à análise, contabilizou-se o número total de artigos e a número de artigos por cada número da revista. A busca foi manual do primeiro volume e número até o último disponível no site, ou seja, de 2010 a 2024. Cada título foi aberto e o título e resumo copiados e colados em um documento do Word, em uma tabela com ano, volume e número. Foram somados o total de artigos, no geral; o total de artigos sobre Educação, no geral; o total de trabalhos em Educação Especial e Inclusiva; o total de artigos sobre neurodiversidade e, por fim, sobre pessoas negras superdotadas.

3 RESULTADOS

Entre 2010 e 2024, em 18 volumes, 46 números e 16 edições especiais, foram encontrados 1.054 artigos dentro do recorte delimitado. Dentro disso, 330 sobre Educação, o que indica 31% dos artigos publicados. Dentre os 330 artigos sobre Educação, apenas três foram sobre algum público da Educação Especial e Inclusiva e nenhum sobre superdotação. Vejamos a Tabela 1, com os resultados.



Tabela 1. Número de Artigos e Porcentagem

Categorias de Artigo	Total de 2010 a 2023	%
Geral	1.054	100%
Educação	330	30,7%
Educação Especial e Inclusiva	3	0,2%
Neurodiversidade	0	0%
Superdotação	0	0%

Fonte: autoria própria (2025).

Dentre os artigos sobre públicos da Educação Especial e Inclusiva, cabe destacar que um deles foi sobre o estigma de estudantes negros com deficiência, na escola (Scholz, 2021); o outro sobre a identidade de mulheres negras surdas (Silva *et al*, 2023) e o terceiro sobre surdez (Silva, 2022), porém, sem menção específica no título nem no resumo à interseccionalidade de raça, gênero ou outra.

Quando olhamos para os resultados deste levantamento das produções científicas dentro da revista, o que se evidencia, inicialmente, são dois dados. O primeiro resultado foi que, em quatorze anos de existência do periódico, 31% das publicações são sobre Educação em que há ampla diversidade de temas. O segundo resultado foi que há ínfima presença de estudos dentro da modalidade da Educação Especial e Inclusiva, apenas 0,2%. Quando olhamos para a porcentagem de artigos em Educação Especial e Inclusiva somente dentro do recorte da Educação como um todo, esta modalidade é de 0,9%, ou seja, não chega a 1%. Dentro disso, nenhum estudo sobre superdotação foi encontrado, nem sobre neurodiversidade.

4 DISCUSSÃO

Neurodiversidade é um conceito recente, publicado pela primeira vez, em 1999, por Judy Singer, com o propósito de nomear a vivência de pessoas autistas. Trata-se tanto de um conceito para nomear um fenômeno quanto um movimento social em prol das necessidades específicas de pessoas neurodivergentes. Neurodiversidade se refere às diferenças e singularidades de estrutura e funcionamento neurobiológicos de certo grupo de pessoas. Dentro disso, também se localizam termos como pessoa neuroconvergente e neurodivergente. Neuroconvergente ou neurotípicas são pessoas com estrutura e funcionamento neurobiológicos que apresentam certo modo mais comum. Por exemplo, elas tendem a aprender e a se relacionar socialmente de modo mais esperado e, por isso, também tendem a ser interpretadas, culturalmente, como pessoas normais. Embora o termo normal tenha problemas no sentido de vir de uma perspectiva mais inflexível que defende uma homogeneidade da espécie, como construção social, hoje, normalidade ainda tem sido associada às pessoas de funcionamento neuroconvergente. Rosqvist, Stenning e Chown (2020) explicam que



também é uma construção que se origina no modelo médico em que pessoas neurotípicas são as que não apresentam transtornos ou distúrbios. Em contrapartida, pessoas neuroatípicas ou neurodivergentes são, assim, as que têm estrutura e funcionamento neurobiológico diferenciado, as com transtornos e/ou distúrbios.

O modelo médico de deficiências ou déficits coloca pessoas com Transtornos de Neurodesenvolvimento ou outras deficiências como tendo defeitos e perturbações, as quais são centradas somente na pessoa, individualmente. Com isso, emergem dois objetivos que são evitar que a pessoa se desvie das normas ideais da sociedade, que está construída para pessoas neurotípicas, e melhorar as dificuldades que a pessoa neurodivergente e/ou com deficiência vive justamente por causa da organização e funcionamento da sociedade que não é pensada para ela. No que se refere a melhorias, envolvem dispositivos legais e tratamentos de saúde como a medicação e terapias, com o intuito de minimizar as deficiências com vistas ao funcionamento social que envolvem, por exemplo, a educação e o trabalho. Neste modelo neurotípico, as vivências de pessoas neurodivergentes só são reconhecidas para diagnóstico e tratamento, especialmente, medicamentoso (Rosqvist, Stenning e Chown, 2020).

Em contrapartida, há o modelo social que se coloca contra este modelo médico de deficiência. O modelo social se volta para como a sociedade está construída, em todos os âmbitos, de modo a prejudicar e impedir o desenvolvimento de pessoas com deficiência(s). Trata-se de um modelo que identifica as barreiras que existem para pessoas que não se encaixam no dito padrão, o qual restringe ou impede as escolhas e vivências. As barreiras são tanto de ordem social quanto físicas, por exemplo, a falta de rampa para pessoas cadeirantes ou os preconceitos contra deficiências. As barreiras fazem com que inexista equidade de oportunidades de desenvolvimento. Embora o modelo social considere e defenda mudanças sociais para que estas pessoas recebam oportunidades tal qual as demais, o que já é um significativo avanço em relação ao modelo médico, também as vivências de pessoas neurodivergentes são minimamente reconhecidas (Rosqvist, Stenning & Chown, 2020).

Neste contexto, então, emerge a neurodiversidade como um movimento social que defende que “as diferenças incorporadas podem trazer novas formas de conhecimento e potencial na vida individual ou familiar” (Rosqvist, Stenning & Chown, 2020, p. 4). Significa, destaque, que junto aos dispositivos legais de direitos, o atendimento médico e de saúde necessários para melhoria da qualidade de vida, as mudanças físicas e de mentalidade social, é preciso reconhecer as diferenças estruturais e de funcionamento das pessoas neurodivergentes e sua vivência que decorre disso. Juntamente, conforme colocado por Rosqvist, Stenning & Chown (2020), o movimento da neurodiversidade problematiza a separação entre o que é normativo (normal) e não-normativo (anormal), em que se pressupõe que o normal é saudável e o anormal patológico. A neurodiversidade



discute e defende, então, que o que realmente existe é uma imensa diversidade de modos de funcionar e vivenciar o mundo, sem conotação de normal e anormal. Neurodiversidade também se volta ao âmbito político, em defesa da justiça social por haver desigualdades de oportunidades de desenvolvimento para pessoas neurodivergentes.

Dentro disso, localizam-se as pessoas com altas habilidades ou superdotação, termos que são equivalentes, no Brasil. Nisto, tem-se a Educação como um todo e, dentro dela, a Educação Especial e Inclusiva, a qual tem como público alvo pessoas com Deficiência(s), Transtornos de Neurodesenvolvimento e Altas habilidades ou Superdotação. Por extensão, também atua com o público com condição múltipla em que são pessoas com “um conjunto complexo e transdimensional de características biopsicológicas e socioculturais que dão base para um modo singular de sentir, pensar e agir no mundo consigo e com os outros. Uma condição tem elementos que permanecem ao longo da vida e elementos que mudam” (Conceição & Neumann, 2021, p. 55). Assim, saliento que na múltipla condição estão as pessoas superdotadas e um ou mais Transtornos de Neurodesenvolvimento e/ou também uma ou mais deficiências, à exceção da Deficiência Intelectual (DI). Isto porque superdotação e DI são funcionamentos incompatíveis de existirem, ao mesmo tempo, por serem consideravelmente diferentes em seu funcionamento intelectual indicado, por exemplo, quando se mensura o quociente intelectual, dentre outros modos de identificação. A superdotação se encontra, no âmbito intelectual, acima da média da população em quociente intelectual e a DI se encontra abaixo da média, isto é, em extremos opostos.

Quando se fala em superdotação, assim como outros fenômenos, é comum que emergjam, de imediato, representações e imagens mentais acerca de quem é a pessoa superdotada. Estas representações, inicialmente, são as crenças do senso comum. Dentre elas, segundo Antipoff e Campos (2010) Rech e Freitas (2005) e Reis e Renzulli (2009), tem-se que pessoas superdotadas já nasceram assim ou, ao contrário, que superdotação é resultado de muito estímulo da família; que só existe superdotação em níveis socioeconômicos mais favorecidos, que a pessoa superdotada não precisa de atendimento educacional especializado, pois já sabe tudo; que sempre apresenta alto desempenho em todas as disciplinas escolares, que tudo lhes é fácil, que a criança sempre será uma pessoa adulta de sucesso e que são um grupo homogêneo. Saliento que existem várias outras crenças, mas selecionei estas para esta discussão.

Estas crenças prejudicam completamente a educação e a saúde de pessoas superdotadas, bem como a coletividade, visto que estas pessoas têm sido amplamente obstruídas de se desenvolver, isto é, de transformar seu potencial em talentos, os quais são um proveito para elas e toda a sociedade. Este impedimento, afirmo, decorre do funcionamento estrutural da nossa sociedade envolta no constructo de normalidade. Na vida prática diária, muito ainda impera do modelo médico descrito por



Rosqvist, Stenning & Chown (2020). A superdotação não consta em manuais psiquiátricos como transtorno, visto que não o é. Porém, o fato de não ser um transtorno mental e não ter um número dentro da Classificação Internacional de Doenças (CID) tem gerado certo incômodo, socialmente. Ainda é comum que pessoas nas áreas de educação e saúde fiquem perdidas, sem saber o que fazer. Afinal, se não é transtorno, não se sabe o que fazer porque, justamente, não tem medicação para dar para as crianças superdotadas se *encaixarem*. Certamente, há situações que a medicação é um apoio fundamental para a pessoa poder funcionar minimamente melhor e há também a concepção de que, desde que possível, a medicação é diminuída e até retirada por completo. Isto também ocorre, porém, muitas vezes, atualmente, mesmo sem ter algum transtorno, crianças, jovens e pessoas adultas superdotadas estão a ser diagnosticadas com transtornos que não possuem ou estão a ser erroneamente diagnosticadas por uma coisa, sendo que é outra. Isto tem ocorrido, em grande medida, devido ao desconhecimento da medicina sobre a superdotação e o desenvolvimento neurodivergente.

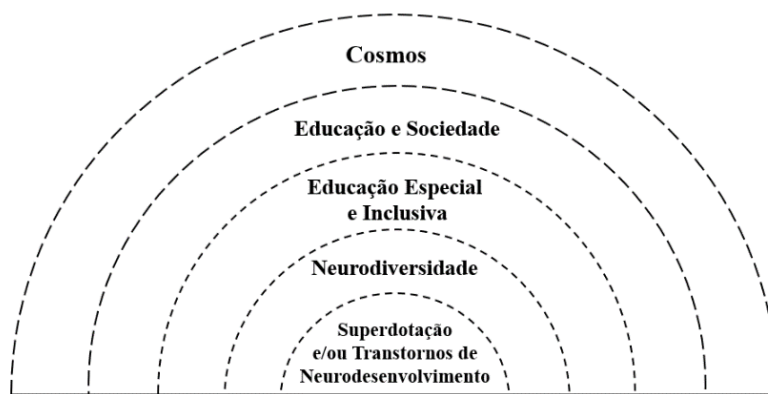
Tem-se emergido narrativas de que se a superdotação fosse enquadrada como transtorno, facilitaria para as famílias receberem o atendimento adequado, nas escolas. A justificativa disso é que as pessoas com transtornos de neurodesenvolvimento têm direitos já atendidos e as superdotadas não; logo, colocar a superdotação dentro de transtorno seria a solução. Destaco que isso é um equívoco porque ideias como esta evidenciam a normalização que se ergue quando algo mexe com o sistema social. Isto porque a neurodiversidade como um todo e, em especial, a superdotação, passa a denunciar o quanto o sistema educacional formal e a sociedade precisam de mudanças. Toca na estrutura, esta mesma que está constituída pelo racismo, como bem discute Almeida (2020).

O modelo social, elucidado por Rosqvist, Stenning e Chown (2020), já faz avanços, porém, saliente que ainda são ajustes na superfície. Um exemplo para ilustrar: calçadas e prédios foram feitos sem rampas porque foram pensados para pessoas que não precisam delas. Porém, há pessoas que necessitam de rampas e, quando elas reivindicaram suas necessidades, com muita luta, foram feitas adaptações: construíram-se rampas em alguns lugares e novos prédios, por exemplo, já são construídos com rampas. É uma mudança importante a ser valorizada, sem dúvida. Porém, insuficiente porque a estrutura, como um todo, continua a funcionar para *quem não precisa de rampa*.

De um exemplo prático e palpável que são a existência ou não de rampas para pessoas que necessitam, estendo como um exercício de pensamento para pensar a vivência social de pessoas superdotadas negras e que também inclui as pessoas com condição múltipla. Para melhor olhar para isso, construí um desenho, a imagem 1, seguir.



Imagem 1. Translações



Fonte: autoria própria (2025).

Na imagem, temos cinco círculos um dentro do outro como um espiral, ou seja, de 180 graus, como camadas de uma cebola. O meio círculo mais interno é o da superdotação e/ou transtornos de neurodesenvolvimento, seguido do meio círculo da neurodiversidade, depois da Educação Especial e Inclusiva, depois da educação e sociedade e, por fim, o círculo mais extenso, do cosmos. As linhas estão tracejadas para indicar que cada círculo contém todos os demais em si como um sistema interconectado. Então, a superdotação tem em si a neurodiversidade, a educação e o cosmos; bem como o cosmos tem educação, neurodiversidade e superdotação, e assim por diante em todas as combinações. Entendo por cosmos o todo que envolve nosso Planeta e o espaço, bem como também a vivência de cada pessoa interligada a tudo que é físico e o que possa ir além do físico, mesmo que ainda não se tenha palavras para nomear. Tudo isso, em movimento, tal como a Terra se move no sistema solar, o Sol na Via Láctea e a galáxia no Universo. Este desenho pode ser pensado em 3D e, por isso, os movimentos destes círculos em espiral.

Quando se fala em estrutura social, vejo que ela funciona do micro ao macro e vice-versa e, por isso, também, requer muita energia para que ela seja mudada. O paradoxal disso é que, propriamente, a estrutura *funciona*. A questão é *como e para quem*. Nisto, se pode falar do racismo, do sexismo, do capacitismo e muitas outras representações que se reúnem em conjuntos e expressam em ações que mantêm e perpetuam o constructo de ideal de normalidade. As principais ações derivadas dos conjuntos de representações são as violências. Em outras palavras, racismo, sexismo, capacitismo, dentre outros, são uma coleção de ideias e narrativas que geram comportamentos e estes afetam a regulação da vida social, de como ser no mundo. Os comportamentos, por si, reforçam as narrativas. São coleções interligadas e que se combinam, de modo que uma sustenta a outra. Isto pode chegar ao extremo, como discutido por Mbembe (2016), quando a existência humana é instrumentalizada e a vida destruída pela permissão dada a determinados grupos de exercer o direito de matar. As amplas narrativas de dominação e soberania estão sustentadas por uma racionalidade



que divide seres humanos entre os que merecem a vida e o que não. O racismo é uma das expressões disso.

Neste sentido, a violência é legitimada e permitida e, destaque, mostra-se em lugares que menos parece estar presente. Observemos os exemplos de crenças de senso comum que selecionei sobre a superdotação. Elas se comunicam e combinam-se para uma representação social, aparentemente, sem intenção violenta. São pessoas que já nasceram assim, isto é, nasceram prontas. Já sabem tudo e tudo lhes é fácil, sempre têm alto desempenho na escola e na vida. São pessoas bem-sucedidas e, por isso, não precisam de atendimento educacional especializado. Logo, também, são iguais, homogêneas. Por outro lado, se não nasceram assim, seu alto desempenho e sucesso é fruto de muito estímulo da família, o que também se liga a só existir superdotação em níveis socioeconômicos mais favorecidos, já que pessoas mais ricas têm condições de estimular as crianças e dar-lhes uma educação mais qualificada. Por si, os pobres já estão, aqui, excluídos como possíveis superdotados. Novamente, tem-se a ideia de homogeneidade.

Estas crenças que se mostram em narrativas no dia a dia prejudicam profundamente o desenvolvimento de pessoas superdotadas como um todo, por toda sua vida, e também cumprem uma função de manter o sistema social como está. Transforma a superdotação em exceção e afirma que é desnecessário olhar para ela. Por trás, está uma repulsa à existência e vivência singular do Outro, este Outro que se mostra singular e sua diferença mexe no sistema sociopolítico. A repulsa vem mascarada pela imagem idealizada de pessoas de sucesso que o são porque nasceram assim ou tiveram muitas oportunidades para ser. Em ambos os casos, esta imagem oculta certo desprezo por quem se destaca. De onde provém tal desprezo por quem brilha por seus talentos? Esta é uma análise mais profunda e requer espaço para além deste texto. A quem deseja ir adiante, o trabalho de Hooks (2022) e Souza (2021) trazem elementos que auxiliam nesta análise e compreensão.

Nisto, proponho refletirmos sobre a conexão entre estas crenças populares sobre a pessoa superdotada e o racismo. No imaginário social, ao se falar em superdotação, há uma imagem proeminente. Tão proeminente que, ao digitar *imagem superdotação*, no Google, ela é a primeira que aparece e suas variantes são a maioria. Segue a Imagem 2.



Imagem 2. Imagens de Superdotação no Google



Fonte: Google Imagens (2025).

O que se pode ver, na imagem da esquerda, é um menino branco, louro, de óculos de aro grosso, de braços cruzados e com uma expressão de confiança, olhando para frente com um leve sorriso. Ele aparenta ter uns sete ou oito anos. Atrás de si, um quadro de escola cheio de fórmulas matemáticas complexas. Na imagem da direita, um menino branco, louro, frente a um tabuleiro de xadrez com peças douradas e prateadas, concentrado no jogo. Aparenta ter uns cinco anos. A roupa de ambos é similar, estão vestidos com camisa branca de manga longa e uma gravata borboleta. O menino da imagem da esquerda veste um colete também.

As variações desta imagem são um menino com os mesmos traços e um notebook ou também apontando para cima com o dedo, indicando uma lâmpada que representa ideias e inteligência. Este é um imaginário social da pessoa superdotada, no ocidente. Minimamente, vamos encontrar imagens com meninas ou com pessoas negras. Exclui-se imagem de pessoas dos povos originários das Américas ou adolescentes, pessoas adultas(os) ou idosas. A superdotação, no imaginário que funda um estereótipo, então, tem gênero, raça, classe social, idade e área de talento. É um menino, implicitamente heterossexual e cisgênero, mas explicitamente branco, de classe média ou alta, criança e habilidoso em ciências naturais, especialmente matemática e certas aplicações como xadrez e computação.

Esta imagem que reúne narrativas do que se espera que seja a superdotação gera diversas consequências tanto para pessoas brancas quanto negras e outrem. Para as pessoas brancas, tem-se a extinção de sua diversidade e singularidade de funcionamento e modos de ser, no mundo. Este estereótipo representado pelas imagens exclui tudo que se diferencia dele. Saliento que afeta diretamente, inclusive, os próprios meninos e homens brancos superdotados que, na maioria das vezes, em sua vivência e experiência quotidiana, estão distantes deste ideal. Alguns podem até se aproximar do estereótipo estético, mas variam imensamente em sexualidade, classe social, áreas de talento etc. A superdotação se mostra nas áreas de ciência, arte, liderança e esporte em que a pessoa



pode ser superdotada em uma destas áreas, em duas, três ou nas quatro. Isso, por si, já se contrapõe imensamente ao estereótipo e às crenças de senso comum que compõem o sistema social.

Destaco que esta imagem junto às narrativas de quem, supostamente, seria a pessoa superdotada parece ser uma das representações que vem justamente ao encontro da manutenção do racismo. Isto porque uma de suas bases está justamente na capacidade racional, na inteligência intelectual expressa em seu talento matemático, o qual tem sido associado ao homem branco. Então, de um lado, conforme coloca Souza (2021), há o mito negro, que o separa do branco. Este mito fala de uma natureza da pessoa negra que é caracterizada por ser irracional, feia, ruim, exótica etc. Todas estas representações se referem a um estado selvagem desprovido de cultura e educação. Ou seja, saliento, o extremo oposto deste estereótipo da superdotação. Assim, as consequências, para as pessoas negras são ainda mais profundas porque a extinção de sua singularidade e diversidade é mais expressiva e sofre violência histórica que ainda tem se atualizado a cada momento.

Hooks (2022) discute justamente que homens negros são vistos como tendo pouca capacidade intelectual e são punidos quando se mostram inteligentes. Isto os leva a camuflar seu potencial para se proteger. Igualmente, desejar espaços sociais de expressão intelectual, a começar pela própria escola, é uma luta diária. Isto porque, por exemplo, “a curiosidade, que pode ser considerada genialidade em um garoto branco, é vista como um problema quando expressada por um menino negro” (Hooks, 2022, p. 93). Esta construção social de que a pessoa negra é desprovida de inteligência sustentou e justificou o tráfico humano e a escravidão, bem como, mais recentemente, teve também apoio científico de teorias que embasaram a eugenia. Isto criou e ainda sustenta uma divisão entre selvagem e civilizado em que há o europeu e o não-europeu em que o europeu se intitulou como normal, tendo a Europa como o centro e seus habilitantes detentores do conhecimento e da sabedoria da humanidade. Eis de onde se sustentou os movimentos de invasão e colonização (Machado, 2018).

Nisto, chamo a atenção para a necessidade da intersecção com a neurodiversidade que dialoga diretamente com as expressões de eficiências e deficiências. Isto porque uma pessoa superdotada tem eficiências e pode ter também deficiências como, por exemplo, física, visual, auditiva etc. Saliento, neste momento, as eficiências porque elas tendem a ser ignoradas em qualquer pessoa superdotada, de onde brotam inúmeros sofrimentos, ao longo de sua vida. Isto ocorre com pessoas negras e brancas em que se espera que estas pessoas superdotadas, no imaginário social, sejam uma minoria, uma exceção. Porém, quando se trata de pessoas negras, elas recebem a constante demanda social, segundo Carneiro (2023), da profecia autorrealizadora que justifica a desigualdade de direitos como o acesso à educação e outros mais.

Neste sentido de profecia autorrealizadora, enfatizo que se torna mais difícil que uma criança negra, menina ou menino, seja vista como possivelmente neurodivergente, especificamente



superdotada, na escola ou em outros espaços educacionais e sociais. Carneiro (2023, p. 54) coloca que “pobreza, miséria, delinquência, analfabetismo, ignorância, indigência humana” são enfatizados nos meios de comunicação ao mostrar pessoas negras associadas a tais situações. Isto é, há um amplo processo de desqualificação da pessoa negra que perpassa pela falta de educação de qualidade, pelo rebaixamento de sua capacidade intelectual, pela evitação ao acesso de bens materiais e o prejuízo de sua autoestima e autoconceito oriundo da violência do racismo desde antes das crianças nascerem. A desqualificação da pessoa negra como um ser cognoscente e também de seus conhecimentos tem também como consequência o impedimento de que ela “alcance o conhecimento considerado legítimo ou legitimado” (Carneiro, 2023, p. 89).

Isto afeta diretamente a percepção de profissionais da educação e da saúde sobre as pessoas negras. Na escola e outros espaços, como a universidade, consciente e inconscientemente, tende-se a esperar um menor desempenho de pessoas negras, o que “influencia nas possibilidades intelectuais do estudante” (Carneiro, 2023, p. 89). Destaco que o impacto disso na saúde e desenvolvimento das pessoas superdotadas negras é avassalador quando olhamos para as crenças de que superdotação ocorre em níveis socioeconômicos mais favorecidos, que a pessoa superdotada já sabe tudo, na escola; que sempre apresenta alto desempenho em todas as disciplinas escolares, que sempre será uma pessoa adulta de sucesso etc.

Ou seja, esta pessoa do estereótipo é construída para ser uma exceção, um ideal nunca alcançado e reafirma a regra esperada de que pessoas negras nada disso podem apresentar porque, como explica Carneiro (2023, p. 98), se antes eram taxadas de sem alma, com a laicização do Estado, passaram a ser vistas como sem capacidade intelectual e de aprender, o que justificou “a não educabilidade dos negros” e reflete, hoje, em acesso, permanência e conclusão dos estudos. Diminuir e negligenciar o acesso à educação para as pessoas negras é parte de um projeto de manutenção de uma estrutura que privilegia uns às custas de outros.

Isto se aprofunda, ressaltado, quando se trata do acesso à Educação Especial e Inclusiva, construída para atender as populações com necessidades específicas, como as pessoas superdotadas e que, inclusive, praticamente nada tem dialogado, diretamente, com a Educação Quilombola e a Educação Popular. Este diálogo é essencial que ocorra. Tanto que, ao olharmos para os resultados deste estudo, infimo 0,02% dos artigos dentro do âmbito da Educação sobre Educação Especial e Inclusiva foram publicados em uma revista exclusiva sobre temas e necessidades voltadas à população negra. Isto mostra que quase inexistente diálogo entre as questões vividas pela população negra quando é também público da Educação Especial e Inclusiva. Igualmente, nenhum artigo sobre neurodiversidade foi encontrado. Um pleno silêncio sobre isso. Seria isto um efeito do racismo? Ou seja, quem pesquisa sobre esta população parece deixar de vincular superdotação à população negra



ou mesmo transtornos de neurodesenvolvimento como TEA, TDAH e Transtornos de Aprendizagem.

No que tange a estudantes negras e negros, Carneiro (2023, p. 111) bem delimita que sua baixa performance “é reforçada e perpetuada por estes estereótipos negativos, em muitos casos levando as crianças à internalização de autoimagens negativas”. Sendo assim, como se pode esperar que a superdotação se mostre? A própria pessoa, por desenvolver sentimentos de inferioridade e até de incapacidade, deixa de ver o potencial em si mesma e, conseqüentemente, também tende a buscar menos realizações, além do meio social que coloca todo tipo de impedimento ao seu desempenho. Um destes impedimentos é a recusa ao pertencimento social, algo que é marcadamente vivido por pessoas superdotadas como um todo. Se pessoas brancas já vivem, as negras vivem isso e mais o racismo.

Em meu trabalho com pessoas superdotadas adultas negras e brancas, a queixa unânime é o sofrimento pela falta de se sentir pertencente ao meio social em que a maioria tem uma história de exclusão, desde a escola. Quando se trata mais especificamente de pessoas negras, minha experiência tem corroborado com Carneiro (2023) quando ela aponta que parece haver uma baixa expectativa de professores perante a criança negra e que isso afeta sua autoestima, o desenvolvimento de sua saúde emocional e cognitiva. Igualmente, a internalização da insegurança em relação a própria capacidade acadêmica paralisa o progresso intelectual. Esta insegurança é originada pelos constantes questionamentos que pessoas negras recebem sobre suas decisões e desconfiças de sua capacidade em “concluir o trabalho, pensar logicamente, escrever corretamente” (Carneiro, 2023, p. 116).

Quando se trata de superdotação, resalto, a baixa expectativa de profissionais em ambientes educacionais tende a gerar profundos prejuízos psicológicos na infância, adolescência e vida adulta que podem, inclusive, comprometer a capacidade de autogerenciamento intelectual e emocional e, conseqüentemente, menor desempenho dentro e fora de instituições educacionais. Ao encontro disso, Silva (2019) coloca que as relações étnico-raciais e sua qualidade exerce ação e influência recíproca ao desempenho escolar. Destaco que uma das maiores potências de pessoas superdotadas está na combinação de sua capacidade intelectual, emocional, social e/ou psicomotora. Tudo funciona interligado e cada vez que ela é excluída, sua existência como um todo é anulada, o que gera crises nela mesma.

Isso já ocorre com grande parte de pessoas brancas, isto é, a profecia se realiza quando se tornam pessoas de baixo rendimento em ambientes educacionais e sociais e *transtornadas*, muito distante do ideal do menino da imagem anterior, confiante e, supostamente, equilibrado, o ideal do sucesso, isto é, do *lorde* de gravata borboleta. Tão intensamente ou mais, ocorre e afeta as pessoas negras que, desde crianças, conforme ressalta Silva (2019), já lidam com a omissão e exclusão da pluralidade de modos de viver, desde o currículo escolar, o qual está organizado para garantir



desempenho a quem se identifica com narrativas de culturas de origem europeia. As contribuições de pessoas negras e de outras origens ainda recebem menos espaço, além de haver questões de racismo dentro do próprio material ofertado às(aos) estudantes. Em outras palavras, a vida escolar para crianças negras é mais difícil que para as brancas, desde o início, e se segue anos adiante quando há ainda explícitos defensores de que políticas afirmativas deveriam deixar de existir. O principal argumento é de que estas pessoas não deveriam estar na universidade porque são menos capazes intelectualmente que as demais e as demais, aqui, são as brancas.

Afirmo que a exclusão educacional, na infância, e quando se segue durante a juventude e vida adulta, é profundamente danosa para pessoas superdotadas devido ao seu modo de funcionamento intelectual e emocional que sofre mais intensamente o impacto das experiências de violência. Segundo Silverman (2013), pessoas superdotadas são profundamente sensíveis devido ao seu desenvolvimento diferenciado marcado pela sobre-excitabilidade e outros fatores. Isto, ao mesmo tempo que lhes proporciona grandes oportunidades de crescimento, também as torna mais vulneráveis ao adoecimento. Defendo, assim, que discutir educação, neurodiversidade, sendo a superdotação parte dela, e racismo se trata de uma questão de saúde pública e desenvolvimento sustentável.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No sentido desta discussão e destes apontamentos preliminares acerca da relação entre educação, superdotação e raça, incluindo demais marcadores mesmo que não tão explícitos no texto devido ao espaço, olhemos, então, para os resultados do levantamento dos artigos e o que eles sinalizam. A inclusão da neurodiversidade aos debates étnico-raciais, de gênero, classe social etc tem se mostrado insuficiente e até mesmo ausente, o que indica que isso pode ser feito. Sinaliza também o que é comumente já observado na área da Educação Especial e Inclusiva, que os estudos se voltam muito mais para as deficiências. Estas pessoas têm recebido maior visibilidade, porém, no caso das eficiências, têm estado em quase total exclusão, tanto as questões de funcionamento neurodivergente para a eficiência quanto as questões de gênero e étnico-raciais. A respeito de pessoas superdotadas como um todo e, em maior expressividade, meninas e mulheres cisgênero e transgênero, outras identidades de gênero e pessoas negras e de povos originários sulamericanos têm sido excluídas pela educação e também pela ciência. Isto se agrava ainda mais quando as pessoas são pobres e/ou imigrantes.

No que se refere, então, as novas narrativas e reflexões que podemos gerar, é possível olhar para o que fazer a partir daquilo que se tem. Então, observar o que se repete é fundamental para que possamos emitir outros estímulos e cheguem a diversos espaços. Um passo é o fomento de discussões, nos mais diversos espaços, sobre as muitas relações possíveis, dentro e fora da educação formal.



Considero que a posição antirracista é tal que considera tudo nas singularidades e, por isso, potente em trazer à tona aquilo que fica de fora. Cada momento de interação social é uma oportunidade para reconhecer a existência de cada pessoa em sua pluralidade que a torna única e digna de existir. Tornar-se antirracista significa dialogar com todos os saberes de todas as áreas da Educação e outras ciências em que ninguém fica de fora em nenhum aspecto de sua existência.

Outro passo é pensar ações coletivas de construção de espaços sociais para diálogo entre pessoas neurodivergentes como um todo e, dentro disso, as superdotadas, para que possam ter a oportunidade de se desenvolver através de autoconsciência. Assim como pessoas negras passam por processos de autodeclaração de sua existência como afrodescendentes, um processo similar ocorre com pessoas superdotadas, especialmente as adultas não identificadas na infância. Elas precisam se reconhecer como neurodivergentes e isso pode ser amplamente facilitado quando há espaços coletivos para tanto. Ao mesmo tempo, um trabalho de identificação nos primeiros anos da infância se torna preventivo de dificuldades que tendem a emergir, depois, pela falta disso.

Por fim, em âmbito de produção de conhecimento, grupos de estudo e debate, de trocas profissionais, de produção científica, de coletivos de famílias, de pessoas neurodivergentes, junto aos focos étnico-racial, de gênero, classe social etc, como um todo são fundamentais de serem fomentados dentro e fora de instituições educacionais formais. Um especial espaço para isso está no diálogo com a Educação Popular e a Educação Quilombola. É preciso ir ao encontro de pessoas onde quer que elas estejam porque é destes encontros que emergem novas possibilidades.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

ANTIPOFF, Cecília A. CAMPOS, Regina Helena F. Superdotação e Mitos. **Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v.14, n.2, p. 301-309, dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/cFcPTS7QRGqk9mKZsW5tWVz/?format=html&lang=pt> Acesso: 20 mar. 2025

BRASIL. Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: Área de Deficiência. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Especial, 1995. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf> Acesso: 25 fev. 2025

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de Racialidade**: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CONCEIÇÃO, Natália M.; NEUMANN, Patricia. Sobre-excitabilidade, Metacognição e Metapercepção nas Altas Habilidades ou Superdotação. In: VAZZOLER-MENDONÇA, Adriana et al (Orgs.). **Altas Habilidades**: saúde, desporto e sociedade, v.1. Porto Alegre: Editora Fi, 2021, p.53-79. Disponível em: <https://www.editorafi.org/ebooks/219altashabilidades> Acesso: 25 jan.2025



- HOOKS, Bell. **A Gente é da Hora: homens negros e masculinidade**. São Paulo (SP): Elefante, 2022.
- MACHADO, Carlos Eduardo D. A Construção da Raça Branca e a Suposta Incapacidade Intelectual Negra para a Ciência, Tecnologia e inovação. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 10, Ed. Especial, p. 12-29 nov. 2018. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1163> Acesso: 11 fev. 2025
- MBEMBE, Achille. Necropolítica. **Arte & Ensaios**, n.32, p. 123-151, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993>. Acesso em: 25 abr. 2025.
- NGARA, Constantine. Gifted Education in Zimbabwe. **Cogent Education**, v.4, p. 1-13, 2017. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2017.1332840>
- RECH, Andréia Jaqueline D.; FREITAS, Soraia N. Uma análise dos mitos que envolvem os alunos com altas habilidades: a realidade de uma escola de santa maria/rs. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.11, n.2, p. 295-314, ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/JDDL9DvMmFHgLxvRWsbm6Kj/?lang=pt> Acesso: 15 abr. 2025
- REIS, Sally M.; RENZULLI, Joseph S. Myth 1: The gifted and talented constitute one single homogeneous group and giftedness is a way of being that stays in the person over time and experiences. **Gifted Child Quarterly**, v.53, n.4, p. 233-235, out. 2009. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0016986209346824> Acesso: 15 jan. 2025
- RENZULLI, Joseph. S., REIS, Sally M. **The Schoolwide Enrichment Model: how to guide for educational excellence** (2ed.). Mansfield Center: Creative Learning Press, 1997.
- RENZULLI, Joseph S. Promoting Social Capital by Expanding the Conception of Giftedness. **Talent**, v.10, n1, 2020, p. 2-20. Disponível em: <https://gifted.media.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/961/2024/12/Promoting-Social-Capital-by-Expanding-the-Conception-of-Giftedness.pdf> Acesso: 25 jan. 2025
- RENZULLI, Joseph S. Intelligences Outside the Normal Curve: co-cognitive factors that contribute to creation of social capital and leadership skills in young people. In RENZULLI, Joseph e REIS, Sally. (Ed.). **Reflections on Gifted Education: Critical Works by Joseph S. Renzulli and Colleagues**. New York: Routledge, 2021.
- ROSQVIST, Hanna B.; STENNING, Anna; CHOWN, Nick. **Neurodiversity Studies**. New York (NY): Routledge, 2020.
- SCHOLZ, Danielle. Alunos Negros e com Deficiência: narrativas da produção social de duplo estigma no espaço escolar. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 13, n. 38, p. 75-99 nov. 2021. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1163> Acesso: 29 mar. 2025
- SINGER, Judy. Why can't you be normal for once in your life? From a 'problem with no name' to the emergence of a new category of difference. In: CORKER, Mairian; FRENCH, Sally. **Disability Discourse**. Buckingham: Open UP, 1999, pp. 59-67.
- SILVA, Aline G. et al. Interseccionalidade e Identidade: raça, gênero e surdez pela agência de mulheres negras. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 16, Ed. especial, p. 449-472 set. 2023. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1634>



Acesso: 10 jan. 2025

SILVA, Jorge A.P. Representações sobre a Aquisição da Língua Inglesa por Estudantes Brasileiros Surdos: um estudo exploratório e fenomenológico. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 14, n. 41, p. 136-158 ago. 2022. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1430> Acesso: 10 mar. 2025

SILVA, Petronilha Beatriz G. Raça Negra e Educação 30 Anos Depois: memórias e legados. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 11, Ed. Especial, p. 12-31 abril. 2019. ISSN 2177-2770. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1430> Acesso: 5 mar. 2025

SILVERMAN, Linda K. **Giftedness 101**. New York (NY): Springer Publishing Company, 2013.

SOUZA, Neusa S. **Tornar-se Negro**. Rio de Janeiro (RJ): Zahar, 2021.



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

**Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação
Interdisciplinar de Professores**

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: O PAPEL TRANSFORMADOR DA FORMAÇÃO CONTINUADA

HIGH ABILITIES/GIFTEDNESS: THE TRANSFORMATIVE ROLE OF CONTINUING EDUCATION

Luciane de Jesus Velasquez ¹

RESUMO

Este estudo foi desenvolvido no âmbito da disciplina de Altas Habilidades/Superdotação, parte da Especialização em Educação Especial pela UEMS, em Dourados/MS. O objetivo central é abordar os direitos dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), com base na legislação vigente, destacando suas características e desmistificando os mitos e a invisibilidade que cercam esse público. O trabalho enfatiza a relevância da formação continuada para os profissionais da educação como uma ferramenta essencial para reconhecer e atender a essas demandas de maneira efetiva. A presente pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico, voltada à análise crítica e interpretativa das produções científicas e documentos normativos que tratam da inclusão escolar e do Atendimento Educacional Especializado (AEE). As análises apontam para a importância de promover visibilidade e conhecimento sobre as características desses alunos. A identificação precoce é destacada como fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que assegurem uma educação inclusiva, transformadora e alinhada às necessidades contemporâneas dos alunos com AH/SD.

Palavras-chave: Altas Habilidades/Superdotação; Invisibilidade; Formação continuada.

¹ Mestre em Educação, Universidade Católica Dom Bosco UCDB (2024). Graduada em Pedagogia pela FAEL (2012), Graduada em Artes Visuais pela UNIP (2022), Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade de Educação São Luís (2020), membro do Grupo de Pesquisa Formação, trabalho e Bem estar docente. velasquez.lu@hotmail.com



ABSTRACT

This study was developed within the scope of the discipline of High Abilities/Giftedness, part of the Specialization in Special Education at UEMS, in Dourados/MS. The main objective is to address the rights of students with High Abilities/Giftedness (AH/SD), based on current legislation, highlighting their characteristics and demystifying the myths and invisibility surrounding this group. The work emphasizes the relevance of continuing education for education professionals as an essential tool to recognize and meet these demands effectively. Based on a bibliographical approach, the analyses point to the importance of promoting visibility and knowledge about the characteristics of these students. Early identification is highlighted as fundamental for the development of pedagogical practices that ensure an inclusive, transformative education aligned with the contemporary needs of students with AH/SD.

Keywords: High Abilities/Giftedness; Invisibility; Continuing education.

1 INTRODUÇÃO

Os direitos dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) estão respaldados na legislação brasileira, que assegura uma educação inclusiva e equitativa, voltada para atender às necessidades específicas de cada indivíduo. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, estabelece que a educação é um direito de todos e deve ser promovida com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O objetivo central é abordar os direitos dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), com base na legislação vigente, destacando suas características e desmistificando os mitos e a invisibilidade que cercam esse público dentro do contexto da Educação especial. De forma complementar, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 reforça essa prerrogativa, destacando a necessidade de organização de políticas educacionais que garantam o atendimento às necessidades educacionais especiais, incluindo os alunos com AH/SD. Essa legislação promove a implementação de ações específicas, como o enriquecimento curricular, programas de aceleração e estratégias pedagógicas diferenciadas, visando ao desenvolvimento pleno desses estudantes.

Além disso, o Decreto nº 7.611/2011 e as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado, definidas na Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 4/2009, ampliam essa garantia ao preverem a organização de serviços educacionais que contemplem a identificação precoce, o planejamento individualizado e o acesso a recursos pedagógicos e tecnológicos adequados. Essas normativas destacam que a educação para alunos com AH/SD deve estar alinhada à



valorização de seus potenciais e à promoção de sua autonomia e participação na sociedade.

Mesmo com as legislações vigentes, a ausência de conhecimento adequado por parte dos profissionais da educação contribui para a “invisibilidade” dos alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD). O desconhecimento sobre como identificar e lidar com esse público gera impactos negativos significativos na vida desses estudantes, perpetuando mitos e preconceitos em torno de suas capacidades. É importante ressaltar que esses alunos possuem grande potencial em áreas específicas do conhecimento, mas isso não significa, necessariamente, que terão bom desempenho acadêmico de forma geral. Por vezes, dificuldades escolares coexistem com talentos excepcionais em áreas específicas, como liderança, artes ou ciências. Esse cenário evidencia a necessidade de uma formação continuada para os educadores, assumindo um papel transformador na identificação, atendimento e valorização das singularidades desses alunos, garantindo-lhes uma educação de qualidade e o pleno desenvolvimento de suas potencialidades. (Fleith, 2007).

A identificação precoce é de suma importância, esse cenário ressalta a necessidade de uma formação continuada para os educadores, Segundo Matos (2012, p. 191), “a formação continuada exerce uma influência na prática do professor.”, desempenhando um papel fundamental na identificação, no atendimento e na valorização das singularidades desses alunos, neste sentido a “formação continuada para os diferentes membros da comunidade escolar, com a participação dos gestores, professores de classes regulares e de serviços de educação especial, funcionários, técnicos administrativos e estagiários”, como destacam Pietro, Pagnez e Gonzales (2014, p. 737), possibilita assegurar uma educação de qualidade que promova o pleno desenvolvimento de suas potencialidades, respeitando suas especificidades e contribuindo para sua inclusão efetiva no ambiente escolar e na sociedade.

A presente pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico, voltada à análise crítica e interpretativa das produções científicas e documentos normativos que tratam da inclusão escolar e do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A escolha dessa abordagem justifica-se pelo fato de que o estudo qualitativo possibilita compreender fenômenos educacionais em sua complexidade, considerando aspectos históricos, sociais e pedagógicos (Lüdke; André, 2013).

2 DESENVOLVIMENTO

Para compreender a área das Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), é essencial destacar os estudos de Joseph Renzulli, (2004, 2014), cujas contribuições têm sido amplamente reconhecidas na identificação e atendimento desse público. Um dos principais



legados de Renzulli é a Teoria dos Três Anéis, que apresenta um modelo abrangente para identificar estudantes com AH/SD. Essa teoria considera a interação de três fatores fundamentais: **habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade**. Ao integrar esses aspectos, a teoria não apenas oferece uma definição mais ampla de superdotação, mas também fornece subsídios para reconhecer as múltiplas formas de manifestação do talento e do potencial dos alunos.

Uma teoria complementa a outra e engloba habilidades gerais, como raciocínio verbal, numérico e memória, e habilidades específicas, aplicáveis a áreas como liderança, matemática e artes. O envolvimento com a tarefa destaca-se pela energia, perseverança e autoconfiança, essenciais para a produção criativa. A criatividade, embora difícil de mensurar por testes tradicionais, pode ser avaliada por meio de produtos criativos e auto-relatos, refletindo seu papel determinante na expressão de talentos e comportamentos de superdotação. (Hocevar & Bachelor, 1989; Reis, 1981). No entanto esse método,

Há várias considerações práticas que podem ser feitas com relação ao Modelo dos Três Anéis. Habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade – nenhum é mais importante que o outro, ou na mesma quantidade, para que os comportamentos de superdotação se manifestem. (Virgolin, 2007, p. 37).

Além disso, Renzulli desenvolveu o Modelo de Enriquecimento Escolar, uma proposta pedagógica que visa criar oportunidades para que esses estudantes explorem e desenvolvam suas habilidades em um ambiente educacional estimulante. Esse modelo enfatiza a importância de atividades enriquecedoras e desafiadoras que vão além do currículo regular, proporcionando experiências de aprendizagem que favorecem o desenvolvimento integral dos alunos. Assim, os estudos de Renzulli não apenas contribuem para a identificação do público-alvo da educação especial, mas também oferecem diretrizes práticas para a construção de uma educação inclusiva e transformadora, alinhada às necessidades e potencialidades dos estudantes com AH/SD.

Gardner (2000) destaca a Teoria das Inteligências Múltiplas, identificando oito tipos de inteligências presentes nos indivíduos em diferentes graus: linguística, lógico-matemática, interpessoal, intrapessoal, espacial, corporal-cinestésica, musical e naturalista. Essa perspectiva amplia a compreensão sobre as diversas formas de potencial humano.

A educação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação exige atenção tanto no âmbito nacional quanto internacional, considerando a necessidade de um atendimento educacional adequado às suas especificidades. Garantir o direito a uma educação de qualidade passa pela formação docente, essencial para promover práticas pedagógicas que desenvolvam as potencialidades desses alunos e ampliem sua visibilidade no contexto



escolar. (Negrini; Fiorin; Goularte, 2022).

Essas habilidades e nomenclaturas são frequentemente abordadas por estudiosos, sendo associadas a termos como precoces, prodígios ou gênios. Fleith (2001) destaca que a superdotação abrange diversas áreas do conhecimento humano, incluindo artística, social e intelectual. A definição postula que indivíduos com altas habilidades/superdotação são aqueles, que apresentam notável desempenho e/ou elevado potencial em qualquer desses aspectos, de forma isolada ou combinada.

A legislação brasileira, no Art. 5º, III (Brasil, 1995), por meio das Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação, sublinha duas características marcantes desse público: a rapidez de aprendizagem e a facilidade de engajamento em suas áreas de interesse. Esses atributos reforçam a importância de uma abordagem educacional que valorize e promova o desenvolvimento pleno dessas potencialidades.

Com base no referencial teórico de Sidney Marland (1971), incorporado à definição brasileira, a superdotação passou a ser compreendida de forma mais ampla, transcendendo a visão acadêmica tradicional. A legislação brasileira de (Brasil, 2001, Art. 5º, III) define os alunos com altas habilidades/superdotação como aqueles que apresentam facilidade de aprendizagem, domínio rápido de conceitos e forte engajamento em áreas de interesse, destacando uma perspectiva mais plural e inclusiva.

Entre as características desse público, destacam-se:

- **Capacidade Intelectual Geral:** rapidez de pensamento, memória elevada, curiosidade intelectual e observação excepcional.
- **Aptidão Acadêmica Específica:** atenção, concentração, motivação por disciplinas de interesse e desempenho acadêmico destacado.
- **Pensamento Criativo ou Produtivo:** originalidade, imaginação e habilidade para resolver problemas de maneira inovadora.
- **Capacidade de Liderança:** sensibilidade interpessoal, cooperação, persuasão e influência positiva em grupos.
- **Talento Especial para Artes:** excelência em artes visuais, musicais, dramáticas ou literárias.
- **Capacidade Psicomotora:** destreza física, agilidade e coordenação motora avançadas (Brasil, 2001).

Essa abordagem reflete uma visão mais inclusiva e abrangente da superdotação, reconhecendo a diversidade de talentos e habilidades (Virgolim, 2007).



Renzulli e Reis (1997) destacam duas categorias principais de habilidades superiores: a superdotação escolar e a superdotação criativo-produtiva. A superdotação escolar, frequentemente identificada por testes de QI, está relacionada à aprendizagem dedutiva e ao desempenho acadêmico, com foco na aquisição, armazenamento e recuperação de informações. Alunos com alto QI geralmente têm boas notas e se destacam em contextos estruturados de aprendizagem.

Segundo Negrini, Fiorin e Goulart (2022), há um número significativo deste público alvo e que precisa de um atendimento que possa desenvolver suas habilidades.

De acordo com Negrini, Fiorin e Goularte (2022), estima-se que entre 3% e 5% da população apresente Altas Habilidades/Superdotação, conforme aponta o Relatório de Marland. Esses indivíduos, embora possuam características diferenciadas entre si, geralmente apresentam desempenho acima da média, destacando-se em áreas como a linguística, a lógico-matemática e a espacial, necessitando, portanto, de orientação e educação adequadas ao seu desenvolvimento.

Além disso, os estudiosos mencionam características adicionais que merecem atenção.

[...] precocidade, gosto e nível elevado de leitura; interesses variados e diferenciados; tendência a se associar com pessoas muito mais velhas (ou muito mais novas) em lugar de pessoas da mesma idade; assincronismo; preferência por trabalhar ou estudar sozinhos; independência; autonomia, senso de humor refinado; sensibilidade estética muito desenvolvida; elevada capacidade de observação; liderança e gosto e preferência por jogos que exijam estratégia, como o xadrez, dentre outras. (Pérez, 2009, p. 303).

A educação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação exige atenção tanto no âmbito nacional quanto internacional, considerando a necessidade de um atendimento educacional adequado às suas especificidades. Garantir o direito a uma educação de qualidade passa pela formação docente, essencial para promover práticas pedagógicas que desenvolvam as potencialidades desses alunos e ampliem sua visibilidade no contexto escolar. (Negrini; Fiorin; Goularte, 2022).

Sekowski (1995) destaca que, quando as potencialidades dos alunos com altas habilidades não são reconhecidas, isso pode ter consequências negativas significativas. A baixa autoestima, decorrente dessa invisibilidade, pode reduzir a eficiência, gerar sentimentos de ameaça, provocar depressão e ansiedade, além de prejudicar as interações sociais e a comunicação interpessoal. O autor enfatiza o papel essencial da autoestima no funcionamento psicológico de indivíduos talentosos, influenciando diretamente aspectos como comunicação, escolhas, aprendizado, percepção do ambiente e tomada de decisões.

O autor também ressalta que, embora pessoas com altas habilidades sejam



frequentemente percebidas como autoconfiantes e supervalorizando a si mesmas, essa visão é baseada em preconceitos e estereótipos. Essa perspectiva distorcida pode resultar em desarmonia ou dissonância cognitiva, especialmente quando o desempenho escolar desses indivíduos não reflete o potencial que possuem. Essas reflexões destacam a urgência de desconstruir estereótipos e promover um ambiente educacional mais inclusivo e sensível às necessidades dos estudantes superdotados, valorizando suas singularidades e garantindo seu pleno desenvolvimento.

Quando esse aluno é conhecido, um Superdotado, desde cedo, espera-se que essas crianças demonstrem esse elevado potencial em diversos aspectos. Nesse contexto, as experiências de sucesso e fracasso, assim como as críticas e os elogios recebidos, desempenham um papel crucial na construção de sua autoimagem. Quando suas ideias originais são ridicularizadas, suas oportunidades de experimentar são negadas, ou seus erros são severamente punidos por pais ou professores, “[...] se aliam críticas dos professores para com suas produções, respostas e ideias, é natural então que a criança introjete a crítica, inibindo sua natural capacidade de pensar e criar” (Fleith, 2007, p. 39). Essas vivências podem levar a criança a internalizar uma percepção negativa de si mesma, alimentando uma sensação de incompetência ou incapacidade que compromete gravemente seu desenvolvimento intelectual e emocional.

As formações docentes devem estar profundamente alinhadas e entrelaçadas entre a teoria e a prática, garantindo uma conexão sólida entre o conhecimento acadêmico e as realidades do cotidiano escolar.

As formações visavam a promover aproximações entre teorias e práticas de atendimento aos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação procurando apresentar e estudar fundamentações que respaldassem os professores acerca de possíveis intervenções, com vistas a fortalecer o seu processo de aprendizagem (Prieto; Pagnes; Gonzales, 2014, p. 732).

Nesse contexto, a formação continuada torna-se essencial, pois permite compreender as necessidades da realidade escolar e investir no aprimoramento profissional. Essa formação é fundamental para retirar os alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) da “invisibilidade”, promovendo e aprimorando uma educação de qualidade. Esse processo contribui para fortalecer a autoestima dos estudantes e proporcionar um desenvolvimento integral, capacitando-os para uma vida mais independente e plena (Matos, 2012).

Outro suporte essencial é o Atendimento Educacional Especializado (AEE), oferecido no contraturno escolar. Esse atendimento é direcionado, especialmente, a alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação



(AH/SD), com o objetivo de complementar e/ou suplementar sua formação. Além de potencializar as habilidades desses estudantes, o AEE também desempenha um papel fundamental ao orientar os docentes na adoção de práticas mais inclusivas, promovendo a autonomia dos alunos tanto no ambiente escolar quanto fora dele (Brasil, 2008b).

O suporte necessário ao aluno pode ser efetivamente suprido no Atendimento Educacional Especializado (AEE) por meio de ações pedagógicas bem estruturadas. Nesse contexto, Reboló e Velasquez (2023) destacam a importância da formação continuada como um elemento essencial para qualificar os docentes que atuam no AEE, permitindo-lhes desenvolver estratégias mais eficazes e alinhadas às necessidades dos estudantes. A formação permanente dos professores não apenas aprimora a prática pedagógica, mas também fortalece a inclusão, garantindo que o AEE cumpra seu papel de maneira eficiente e significativa no processo educacional.

Com isso o impacto da “invisibilidade” se reflete na falta de uma formação continuada que contemple esses alunos de acordo com a sua realidade. Essa lacuna evidencia a necessidade de ampliar o debate e a conscientização sobre as particularidades e os direitos desses alunos, cuja inclusão e desenvolvimento pleno demandam estratégias pedagógicas diferenciadas e um olhar atento às suas potencialidades.

Apesar do crescente reconhecimento da importância de se criar condições favoráveis ao desenvolvimento do potencial de indivíduos com altas habilidades/superdotação, observa-se que pouco se conhece acerca das suas necessidades e características. Ademais, noções falsas sobre estes indivíduos, fruto de preconceito e desinformação, estão profundamente enraizadas no pensamento popular, interferindo e dificultando a implantação de práticas educacionais que atendam aos anseios e necessidades deste grupo (Fleith, 2007, p. 9).

De acordo com Rech (2018), de forma ampla, observa-se que a sociedade enfrenta dificuldades em reconhecer e valorizar as pessoas com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). Em comparação com as pessoas com deficiência, aqueles que possuem AH/SD recebem significativamente menos atenção e visibilidade. Essa realidade reflete um desafio tanto na identificação dessas habilidades quanto na criação de políticas e práticas educacionais que promovam seu desenvolvimento. A falta de conscientização sobre as necessidades específicas desse grupo reforça barreiras que limitam seu pleno potencial, tornando essencial o debate sobre estratégias inclusivas e a ampliação da visibilidade social para essas pessoas.

Segundo a autora, esse fato pode ser explicado e compreendido “[...] uma vez que as pessoas com deficiências, geralmente, apresentam uma característica que as identificam, que as marcam, diferentemente da pessoa com AH/SD, pois essa não tem um traço que a



identifique de forma instantânea” (Rech, 2018, p. 159).

Tendo em vista que esses alunos permanecem frequentemente “invisíveis” aos olhos dos docentes, torna-se essencial promover a inclusão e construir uma maior visibilidade para essa parcela do alunado. É fundamental reconhecer suas particularidades e assegurar que recebam o atendimento adequado, em conformidade com os direitos que lhes são garantidos enquanto alunos com altas habilidades/superdotação. Essa invisibilidade pode ser atribuída, em grande parte, à falta de formação específica dos professores, à ausência de mecanismos eficazes para identificação precoce e a uma compreensão limitada do conceito de superdotação. Muitas vezes, essa condição é erroneamente associada apenas ao desempenho acadêmico excepcional, ignorando outras áreas de talento e potencial, como criatividade, liderança, habilidades artísticas e capacidades socioemocionais.

Um contexto educacional inclusivo para alunos com altas habilidades/superdotação fundamenta-se no conhecimento das características e necessidades pessoais e de aprendizagem; na superação das dificuldades de ofertas educacionais; no reconhecimento da exclusão educacional e nas ações desenvolvidas para prover aos estudantes o ambiente convidativo às diferentes expressões humanas nas quais os alunos são estimulados a desenvolver diferentes habilidades, a conviver com os colegas de distintos ritmos de aprendizagem e a apresentar tolerância às diferenças individuais (Pereira, 2014, p. 385).

Para diminuir os impactos negativos desta invisibilidade é necessário conhecer estes alunos, suas características e particularidades, que são apresentadas na Política Nacional (Brasil, 2008a, p. 09), que “demonstram potencial elevado em qualquer um das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse”.

No contexto escolar os docentes que atuam no Atendimento podem contribuir para minimizar essa “invisibilidade” que persiste entre os alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD), assim, somos levados a refletir: “Temos sido capazes de promover os professores? E de apoiar sua ação profissional? E de melhorar suas condições de trabalho? E de proteger a colegialidade e a imagem pública da profissão? Ou será que não temos feito nada disso?” (Nóvoa, 2012, p. 21).

Essas indagações nos levam a refletir sobre a adequação dos investimentos em recursos que assegurem aos professores as condições necessárias para desempenharem suas funções de maneira eficaz e satisfatória. Um ambiente propício ao aprendizado e ao desenvolvimento deve atender tanto às necessidades dos educadores quanto dos alunos. Nóvoa (2012) nos convida a pensar sobre o suporte e a capacitação oferecidos aos docentes



em suas práticas profissionais. Ele nos desafia a questionar se estamos, de fato, promovendo o fortalecimento da profissão, respaldando as atividades dos professores, aprimorando suas condições de trabalho e valorizando a colaboração e a imagem pública da docência.

Os mitos sobre as altas habilidades/superdotação (AH/SD) frequentemente distorcem a percepção das características dessas crianças, gerando uma incompreensão sobre suas necessidades e potencialidades. Existe uma visão equivocada acerca de suas singularidades, o que as leva a perceberem-se diferentes de seus colegas da mesma idade e série, manifestando essas diferenças de maneira clara. Como ressalta Extremiana (2000, p. 124), “são diferentes das outras e sabem disso”, o que demonstra a consciência que elas têm de suas particularidades e a percepção de que precisam de um olhar mais atento e sensível por parte da escola.

Para identificar os alunos que, supostamente, apresentam características de altas habilidades/superdotação, é necessário um processo criterioso de observação e análise, conforme destacado por Fleith (2007). Esses alunos geralmente demonstram comportamentos, habilidades e características que se alinham aos critérios estabelecidos para a identificação de altas habilidades/superdotação.

De acordo com a literatura, os instrumentos de identificação mais utilizados nos programas de atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação têm sido: (a) testes psicométricos; (b) escalas de características; (c) questionários; (d) observação do comportamento; (e) entrevistas com a família e professores, entre outros (Fleith, 2007, p. 55).

Nesse sentido, é importante destacar que, no Mato Grosso do Sul, contamos com o Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação (CEAM/AHS). Esse centro tem como função atender alunos de todo o estado que apresentam indicativos e/ou características compatíveis com o modelo dos Três Anéis, amplamente utilizado como referência na identificação de altas habilidades/superdotação.

Os estudantes, provenientes de diversos municípios, são encaminhados ao CEAM/AHS para avaliação e acompanhamento especializado. Com abrangência em todo o território sul-mato-grossense, o centro oferece orientação e suporte pedagógico por meio de uma equipe técnico-pedagógica qualificada, garantindo atendimento adequado ao pleno desenvolvimento das potencialidades desses alunos. Atualmente, o CEAM/AHS atende 185 estudantes, dados obtidos da Cartilha, CEAM/AHS (2023), os alunos são distribuídos em Campo Grande e em 22 municípios do estado. Sua criação foi formalizada pelo Decreto nº 14.786, de 24 de julho de 2017.

É de suma importância para que o professor saiba as qualidades desse público Alvo, uma formação continuada, que integra aspectos teóricos e práticos, promove a reflexão e a



investigação sobre o fazer docente, visando à qualificação do trabalho pedagógico e ao atendimento mais eficaz das demandas educacionais. Segundo Garcia (1995), ela abrange a aquisição e o aprimoramento de conhecimentos, competências e disposições por meio de experiências de aprendizagem, tanto individuais quanto coletivas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo evidencia a necessidade urgente de uma formação continuada capaz de auxiliar os professores a identificar, compreender e atender de forma adequada os alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) em sala de aula. Esses estudantes, muitas vezes considerados "invisíveis", permanecem à margem por conta da dificuldade em reconhecer suas características e devido à persistência de mitos e equívocos relacionados ao tema. A formação continuada, nesse contexto, torna-se essencial para desenvolver nos educadores um olhar mais atento e sensível, permitindo que percebam as especificidades desse público e suas necessidades educacionais.

É imprescindível que a formação docente inclua conteúdos que explicitem de forma clara as características desse alunado, promovendo uma compreensão mais profunda sobre suas potencialidades e desafios. Essa abordagem não só contribui para desmistificar crenças equivocadas, mas também capacita os professores a adotar práticas pedagógicas mais inclusivas e efetivas.

Além disso, é fundamental destacar a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que deve estar alinhado às necessidades específicas desses estudantes, oferecendo suporte pedagógico que complemente e potencialize suas habilidades. O AEE, quando aliado a uma formação continuada bem estruturada para os docentes, desempenha um papel essencial para garantir que mais alunos sejam devidamente assistidos, promovendo sua autonomia e desenvolvimento integral. Esse suporte inicial é crucial para encaminhar os estudantes ao Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação (CEAM/AHS), onde poderão receber os atendimentos especializados necessários para aprofundar e maximizar seu potencial. O trabalho conjunto do AEE e do CEAM/AHS no estado do Mato Grosso do Sul é vital para assegurar que esses alunos, muitas vezes invisibilizados, tenham a devida atenção e suporte para se desenvolver plenamente, tanto no ambiente escolar quanto em suas vidas fora da escola.

Por fim, investir na formação continuada dos docentes significa investir na qualidade da educação como um todo. É por meio desse processo que os educadores podem se tornar



agentes transformadores, capazes de reconhecer e valorizar as singularidades de cada aluno, contribuindo para uma escola verdadeiramente inclusiva e que fomente o pleno desenvolvimento de todos os seus estudantes.

4 REFERÊNCIAS

Brasil (1995). Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talentos**. Brasília: MEC/ SEESP.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 9 de jan. De 2025.

BRASIL. Decreto nº 6571, de 17 de setembro de 2008b. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 18 de setembro de 2008.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 9 de jan. de 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDBEN 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Presidência da República. Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 9 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 5 out. 2009, Seção 1, p. 17. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 9 de jan. de 2025.

EXTREMIANA, Amparo Acereda. **Niños Superdotados**. Madrid: Pirâmide, 2000.

FLEITH, Denise de Souza (Org) **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: volume 2: atividades de estimulação de alunos / organização: Denise de Souza Fleith.- Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

FLEITH, Denise de Souza (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com**



altas habilidades/superdotação: volume 2: atividades de estimulação de alunos. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. 121 p.

GARCIA, C. M. Formação de Professores Para uma mudança educativa. Coleção. Ciências da Educação Século XXI. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1995.

GARDNER, Howard. **Inteligência: um conceito reformulado.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MATOS, Izabeli Sales. **formação continuada dos professores do aee - saberes e práticas pedagógicas para a inclusão e permanência de alunos com surdocegueira na escola.** Dissertação. Universidade Estadual do Ceará- Fortaleza – Ceará 2012.

MATOS, Izabeli Sales. **Formação continuada dos professores do AEE: saberes e práticas pedagógicas para a inclusão e permanência de alunos com surdocegueira na escola.** Dissertação (Mestrado)– Universidade Estadual do Ceará, 2012.

NEGRINI, Tatiana, FIORIN, Bruna Pereira Alves, GOULART, Ravele Bueno/ (organizadoras) **Altas habilidades/superdotação [recurso eletrônico]: abordagens teórico-práticas para o atendimento educacional especializado**– Santa Maria: FACOS-UFSM, 2022. 1 e-book: il. ISBN 978-65-5773-051-5

NEGRINI, Tatiane; FIORIN, Bruna Pereira Alves; GOULARTE, Ravele Bueno (Orgs.). **Altas Habilidades/Superdotação: abordagens teórico-práticas para o atendimento educacional especializado.** Santa Maria: Facos-UFSM, 2022.

NÓVOA, A. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, A9, v. 18, n. 35, p. 11-12, jan/jun. 2012.

PEREIRA, Vera Lucia Palmeira. Superdotação e currículo escolar: potenciais superiores e seus desafios da perspectiva da educação inclusiva. In: In: VIRGOLIM, Angela Magda Rodrigues; KONKIEWITZ, Elisabete Castelon. (Org.). **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar.** Campinas, São Paulo: Papirus, 2014. Cap. 9, p. 373-388.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. A identificação das altas habilidades. A importância da formação continuada de professores para o atendimento às Altas Habilidades/Superdotação sob uma perspectiva. **Revista Educação Especial.** v. 22, n. 35, p. 299-328, set./dez. 2009, Santa Maria. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/811> Acesso em 10 de agosto de 2022.

PRIETO; R. G.; PAGNEZ; K. S. M. M.; GONZALES, R. K. Educação especial e inclusão escolar: tramas de uma política em implantação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 725-743, jul./set. 2014.

MATO GROSSO DO SUL, **Decreto nº 14.786**, 24 de julho de 2017. **Cria o Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/ Superdotação (CEAM/AHS), com sede no Município de Campo Grande.** Diário Oficial do Estado do Mato Grosso do Sul: nº 9.457. 2017.



MATO GROSSO DO SUL, **Cartilha. Superdotação conceitos e indicadores**. SED/MS - CEAM/AHS (2023). Disponível em: [CARTILHA - SED/CEAM](#). Acesso em: 20 de jan. de 2024

RECH, Andréia Jaqueline Devalle. A organização do Atendimento Educacional Especializado para o aluno com Altas Habilidades/Superdotação. In: PAVÃO, Ana Cláudia de Oliveira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira; NEGRINI, Tatiane. **Atendimento educacional especializado para as altas habilidades/ superdotação**. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2018, p. 158-184.

RENZULLI, J. S. (2004). Myth: The gifted constitutes 3-5% of the population. Dear Mr. and Mrs. Copernicus: We regret to inform you... Em S. M. Reis (Series Ed.) & J.S. Renzulli (Vol. Ed.), **Essential Reading in Gifted Education: Vol. 2. Identification of students for gifted and talented programs** (pp. 63-70). Thousand Oaks, CA: Corwin Press & The National Association for Gifted Children.

RENZULLI, J. S., & Reis, S. M. (1997a). **The Schoolwide Enrichment Model: A how-to guide for educational excellence** (2nd ed.). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press. Renzulli & Reis (1997).

RENZULLI, Joseph. **“O que é superdotação”**. Youtube, 11 nov. 2018.

RENZULLI, Joseph; REIS, Sally Morgan. **The schoolwide enrichment model: A how-to guide for educational excellence**. 2. ed. Mansfield Center: Creative Learning Press, 1997. Sekowski, A. (1995). Self-esteem and achievements of gifted students. **Gifted Education International**, 10, 65-70.

VELASQUEZ, L. J.; REBOLO, F. Atendimento Educacional Especializado (AEE): Uma revisão de Literatura. In: **X Seminário Povos Indígenas e Sustentabilidade: Visibilidade e Protagonismo: Resistências e Lutas dos Povos Indígenas na Construção da Autonomia**, 2023, Campo Grande, MS. Campo Grande: UCDB, 2023. v. X. p. 500 – 510.

VIRGOLIM, Ângela M. R. **Altas Habilidade/superdotação: encorajando potenciais** / Ângela M. R. Virgolim - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. 70 p.: il. color.

VIRGOLIM, Ângela M. R. **Altas Habilidade/superdotação: encorajando potenciais** / Ângela M. R. Virgolim - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. 70 p.: il. color.

**Secretaria
de Estado
de Educação**



ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO


DESAFIANDO E INOVANDO ATENDIMENTOS EDUCACIONAIS

**EDUCAÇÃO
PARA O SUCESSO**





Renata Cáceres Cunha Ferreira - 17 anos



ANDRÉ PUCCINELLI

GOVERNADOR DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL

MURILO ZAUIH

VICE-GOVERNADOR DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL

MARIA NILENE BADECA DA COSTA

SECRETÁRIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

CHEILA CRISTINA VENDRAMI

SUPERINTENDENTE DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO

VERA LUCIA GOMES CARBONARI

COORDENADORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

GRAZIELA CRISTINA JARA

COORDENADORA DO NAAH/S



GOVERNO DE

Mato Grosso do Sul
RUMO AO DESENVOLVIMENTO





Maria Nilene Badeca da Costa
Secretária de Estado de Educação



**EDUCAÇÃO
PARA O SUCESSO**

Mensagem da Secretária

O movimento da inclusão pressupõe o direito a uma escola de todos e para todos, sem exclusão, discriminação e preconceito. O sistema educativo teve que se modificar frente às diferenças de todos os alunos, diversificando os serviços oferecidos, transformando as concepções de ensino e aprendizagem, as técnicas de avaliação, as regras no funcionamento institucional, assim como, oferecendo condições de acessibilidade e as possibilidades de produção de saberes.

A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva aposta no currículo centrado no aluno, como forma de ajudá-lo a superar suas dificuldades, contando com profissionais da educação interessados, informados e formados para uma prática educativa que atenda à diversidade.

Nesse contexto, surge a necessidade de sistematizar um núcleo, que além de identificar e atender ao aluno com altas habilidades/superdotação, oferece suporte à escola para melhor suprir as necessidades específicas desses alunos.

Esta publicação tem o intuito de apresentar o trabalho realizado pelo NAAH/S – MS, bem como orientar, instrumentalizar e contribuir para a valorização do aluno com Altas Habilidades/Superdotação, compreendendo, aceitando e incentivando a sua inclusão na sociedade.

Sumário

ASPECTOS LEGAIS	5
O QUE É INTELIGÊNCIA	6
TEORIA DE GARDNER	8
TEORIA DE STENBERG	10
QUEM É O ALUNO COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	11
CARACTERÍSTICAS DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	13
CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS	15
CARACTERÍSTICAS EMOCIONAIS E SOCIAIS	16
DESMISTIFICANDO ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	17
DIFERENÇA ENTRE UM ALUNO INTELIGENTE DO SUPERDOTADO	18
ALTAS HABILIDADES NO BRASIL E EM MATO GROSSO DO SUL	19
NÚCLEO DE ATIVIDADES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM MS	20
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO NAAH/S - MS	21
UNIDADE DE ATENDIMENTO AO PROFESSOR	22
UNIDADE DE APOIO À FAMÍLIA	23
ENCAMINHAMENTOS DOS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	24
TRABALHANDO EM SALA DE AULA COM AS CARACTERÍSTICAS TÍPICAS DO SUPERDOTADO	27
ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR EM SALA DE AULA	29
PERGUNTAS FREQUENTES E RESPOSTAS COERENTES	32
POESIAS	34
REFERÊNCIAS	36

Expediente



Elaboração

Angelita Inácio Araújo
Claudia Ligia de Oliveira
Cynthia Garcia Oliveira
Fátima Mahmud Ziada Nimer
Graziela Cristina Jara
Rosemary Nantes Ferreira Martins
Vera Lúcia Gomes Carbonari

Design Gráfico

Fábio Adriano Baptista

Diagramação

Fábio Adriano Baptista

Revisão

Olga Verônica Machado Alves

Profissionais NAAH/S MS

Ana Lúcia dos Santos Silveira
Angelita Inácio Araújo
Carla Lucianer
Claudia Ligia de Oliveira
Clara Livia Azevedo Holland
Cynthia Garcia Oliveira
Elizabeth Pasculli
Eunice de Melo Freitas
Fátima Mahmud Ziada Nimer
Giane Bifon
Graziela Cristina Jara

Inês Pereira dos Santos
Janice Tereza Martins de Castro
Jeane de Araújo Rocha Martins Araújo
Karina Criveline
Marilda Freitas da Silva
Marinez Francisca de Santana Gimenes
Michael Daniel Bomm
Norma Eliza Joseja Geraldi
Rosemary Nantes Ferreira Martins
Susy-Ane Aparecida Borges
Vera Lúcia Yassuda

Campo Grande-MS
Março/2010

**EDUCAÇÃO
PARA O SUCESSO**



Elton Lennon Rangel de Souza - 17 anos

Aspectos Legais

O atendimento à pessoa com altas habilidades é garantido pela Constituição Federal (1988), artigo 208, inciso IV; e pela LDBEN (1996), artigo 4º.

No artigo 4º da LDBEN, é garantido o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. No mesmo artigo, o inciso V garante o acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo as potencialidades de cada um.

No artigo 59, os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais “currículos, métodos, recursos educativos e organizações específicas, para atender as suas necessidades” estipulando para os responsáveis pela educação, os parâmetros para o atendimento específico ao aluno com altas habilidades.

A resolução 02/01, em seu artigo 5º, inciso III, apresenta uma definição recente acerca de quem é o aluno com altas habilidades/superdotação: “grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.”

No artigo 8º, a Resolução normatiza o atendimento ao aluno com necessidades educacionais especiais no ensino regular, sendo assegurados professores capacitados, flexibilização e adaptação curricular, serviço de apoio especializado no ensino comum e em sala de recursos, inclusive para conclusão, em

menor tempo, da série ou etapa.

Na resolução 04/2009 os sistemas de ensino devem matricular alunos com altas habilidades/superdotação, oferecendo atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais para suplementação curricular. O art. 7º garante que os alunos com altas habilidades/superdotação terão suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes.

Segundo essa mesma resolução, são considerados alunos com altas habilidades/ superdotação aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

O aluno com altas habilidades/superdotação apresenta necessidades educacionais específicas e deve ser atendido e acompanhado no ensino regular por equipe especializada, como garante a legislação atual o que assegura a sua inclusão e o desenvolvimento do seu potencial.



Carolina Victório Anderson - 12 anos

O que é Inteligência

Partindo do pressuposto de que o aluno com altas habilidades/superdotação caracteriza-se por apresentar um potencial elevado para desenvolver determinadas atividades, observa-se que o conceito de altas habilidades/superdotação vem associado ao conceito de inteligência.

Visando um melhor entendimento de quem é o aluno com altas habilidades/superdotação é necessário compreender o que é a inteligência humana.

Apesar do conceito de inteligência ser milenar, surgido na Grécia Antiga há mais de dois mil anos, com uma concepção filosófica que considerava a inteligência como algo inato, até o momento com os estudos desenvolvidos sobre inteligência não há um consenso entre os estudiosos da área a cerca do que é a inteligência humana.

Com o nascimento da psicologia como ciência, no século XIX, a inteligência passou a ser definida como uma competência cognitiva e individual, e as oportunidades de inclusão e ascensão social eram em virtude da capacidade intelectual das pessoas, tendo sua valorização com a psicometria por meio do uso dos testes para medir o QI (quociente intelectual).

Muitas abordagens e concepções de inteligência já foram desenvolvidas por diversos estudiosos, dentre os mais recentes destacam-se: inteligência artificial de Minisky (1995); inteligências múltiplas de Gardner (1994); inteligência emocional de Goleman (1995) e Teoria Triárquica de Inteligência Humana de Robert Sternberg (2003).

Atualmente, a moderna sociedade capitalista requer novas habilidades cognitivas numa tendência à intelectualização do processo produtivo, o que supõe uma supervalorização da capacidade intelectual humana. A esse respeito MIRANDA (2000) diz que:

As novas explicações da inteligência permitem rever e ampliar a discussão sobre inteligência e não chegam a romper com os modelos anteriores de inteligência; são mais uma justificação e legitimação dos processos de exclusão e de adequação das pessoas à ordem vigente; sendo uma noção naturalizada de inteligência, obscurecendo as determinações históricas da atividade de intelectual, e sugerem que a discussão sobre a inteligência no momento é uma tarefa fundamental para a psicologia, e é fundamental que os educadores se apropriem das implicações dessas abordagens, para evitar a disseminação das conhecidas e nefastas formas de psicologismos na educação (MIRANDA 2000, p.12).

Para compreender essas abordagens é necessário conhecer as teorias psicológicas, que segundo DELOU (2001), são divididas em:

teorias psicométricas, inauguradoras da prática da avaliação da inteligência através dos testes de inteligência que entendiam-na inicialmente como inata e fixa, a teoria piagetiana e a teoria sociocultural, por se tratarem de teorias cujos debates foram marcados pela crítica aos testes de inteligência, procurando demonstrar os determinantes sociais que produziram diferentes concepções sobre inteligência, (DELOU, 2001,p.51)

As primeiras explicações surgidas na psicologia fundaram as teorias psicométricas sobre inteligência. Dentre as teorias psicométricas, têm-se os teóricos que definiram a inteligência como unitária, constituída por apenas um fator central, e outros que definiram a inteligência como fatorial, a partir da existência de mais de um fator. Ambas as abordagens considerando os testes padronizados para medir a inteligência humana.

O primeiro conceito foi de Francis Galton (1885) realizou pesquisas e explicou a inteligência a partir da genética e hereditariedade, formulando sua teoria do "Dom da capacidade elevada". Na mesma época, Catell (1890), aluno de Galton, foi o primeiro a utilizar o conceito de "testes mentais". Spencer associou seu conceito à tese da evolução de Darwin, o que deixa notar a forte influência, dos estudos científicos na área biológica da época (em específico os estudos de Darwin) sobre os estudos psicológicos.

Terman (1904) juntamente com outros pesquisadores elaborou, por meio de suas pesquisas, um percentual como comenta Landau (op. cit, p. 14): "... explicam superdotação como um elevado nível intelectual, encontrado em 1% ou 2% da população infantil."

Em 1905 surge na França os testes de QI criados por Binet com ajuda de Simon, os quais passam a estabelecer a medida da inteligência com a seguinte fórmula: Quociente Intelectual (QI) igual a Idade Mental (IM), dividida pela Idade Cronológica (IC) e multiplicado por 100.

Em 1906, Spearman fundou a teoria "bi-fatorial" na qual definiu a inteligência através de fatores: o fator g (geral) e os fatores s1 e s2 (específicos). Na mesma perspectiva, Guilford, em 1967, desenvolveu a teoria da "Estrutura do Intelecto" com 120 tipos diversos de habilidades; Joseph Gall destacou 37 faculdades mentais; Larry Grosso nomeou cinco modos de comunicação e Paul Hirst nomeou sete formas de conhecimento. Da mesma maneira Yamamoto (1965), Taylor (1976), Torrence e Borron (1979), incluíram mais uma habilidade a criatividade no conceito de inteligência.

Os teóricos apresentados reúnem estudos científicos, que apesar do enfoque diferenciado entre inteligência unitária ou fatorial, caracterizam-se pelo uso de testes psicométricos padrões para medir o nível de inteligência.

Na tentativa de superar a psicometria surge a psicologia cognitivista de Piaget (1896-1980), a qual tenta explicar como a inteligência é construída com a intervenção do meio. Piaget entendia que a inteligência era resultado da interação do sujeito com o meio, portanto ela é a capacidade do sujeito adaptar-se ao meio, ele desenvolveu sua teoria cognitiva a partir de estudos sobre

envolve processos além das explicações objetivas, subjetivas e cognitivas, o homem é um ser mais evoluído porque possui inteligência e consciência, o que só pode ser explicado a partir de um estudo mais complexo de suas atividades que são puramente humanas que se desenvolvem historicamente, a partir de processos sociais, históricos e culturais.

Nos últimos anos, com a evolução tecnológica, buscam-se novas e modernas concepções de inteligência. Mas analisando alguns pesquisadores contemporâneos, comprova-se que não introduziram novas definições, apenas reafirmaram antigas definições da psicologia. A



André Mendes - 20 anos

o desenvolvimento biológico e cognitivo da criança, e assim elaborou teorias do desenvolvimento da criança, onde explicou desde o nascimento da inteligência na criança até suas contínuas evoluções ao longo dos anos, evoluções ocorridas por processos que o autor chamou de "assimilação e acomodação".

Com Vygotsky (1896-1934) nasce a psicologia sócio-histórica, a qual explica que o conhecimento é construído nas relações dialéticas entre sujeito e meio, ou seja, a partir da atividade que o indivíduo desenvolve em relação aos elementos do meio em que vive. O sujeito é considerado um ser histórico, social e interativo, Vygotsky (1998) entende que o desenvolvimento do homem

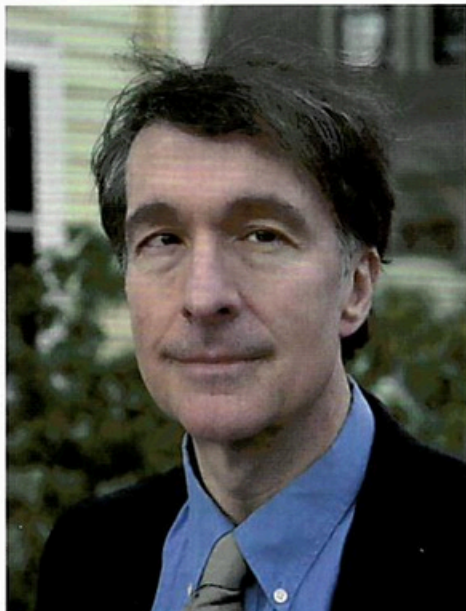
respeito destes pesquisadores Delou (op. cit, p. 65) afirma:

"As teorias que mais se destacaram nesse período e que lidam com os antagonismos evidenciados pelas teorias inatistas, pelas teorias socioculturais e pelas teorias integradoras [...]"

A proposta elaborada pelo MEC (2007) para o atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação baseia-se principalmente na teoria de Gardner e Sternberg.

Fonte: OLIVEIRA, 2007

Teoria de Gardner



Howard Gardner

O psicólogo professor da Universidade de Harvard, Howard Gardner desenvolveu, com a ajuda de diversos pesquisadores, a teoria de Inteligências Múltiplas, a partir de um estudo com a visão biológica, explicando a existência dos sete tipos de inteligências no cérebro humano. O autor defende a ideia de incluir um conjunto amplo e Universal de competências, ou seja, para ele não existe apenas uma inteligência geral, mas sim várias competências que formam as Inteligências Múltiplas.

Segundo Gardner (1994) inteligência é:

"a capacidade de resolver problemas ou de criar produtos que sejam valorizados dentro de um ou mais cenários culturais; logo os testes de inteligências devem ser apresentados por meios adequados a cada tipo de inteligência." (GARDNER, 1994, p.46)

Segundo ele, os seres humanos dispõem de graus variados de cada uma das inteligências, sendo independentes uma das outras, mas raramente funcionam isoladamente, são elas:

AS MÚLTIPLAS INTELIGÊNCIAS NA PRÁTICA ESCOLAR

INTELIGÊNCIA LINGÜÍSTICA: capacidade para pensar com palavras; usar a linguagem para expressar e avaliar significados complexos, quer oralmente (como o faz o contador de histórias, o orador ou o político), quer por escrito (como o poeta, o dramaturgo, o editor e o jornalista). Inclui a manipulação da sintaxe ou estrutura da linguagem, a semântica ou os significados da linguagem, e os usos práticos da linguagem, como a retórica – usar a linguagem para convencer os outros; a mneumônica – usar a linguagem para lembrar informações; a explicação – usar a linguagem para informar; e a metalinguagem – usar a linguagem para falar sobre ela mesma.

**CRIANÇAS QUE SÃO
EXTREMAMENTE
Linguísticas**

**PENSAM
em palavras**

ADORAM
Ler, escrever, contar histórias,
fazer jogos de
palavras

PRECISAM DE
Livros, fitas, materiais para
escrever, papéis, diários,
diálogos, discussões,
debates, histórias

INTELIGÊNCIA LÓGICO-MATEMÁTICA: possibilita usar e avaliar relações abstratas, calcular, quantificar, considerar proposições e hipóteses e realizar operações matemáticas complexas (como o fazem os matemáticos, os analistas financeiros, contadores, engenheiros), para raciocinar bem (como os programadores de computador e cientistas). Inclui a sensibilidade a padrões de relacionamentos lógicos, funções, afirmações e proposições (causa-e-efeito; se... então), entre outras abstrações. Inclui processos como a categorização, classificação, inferência, generalização, cálculo e testagem de hipóteses.

**CRIANÇAS QUE SÃO
EXTREMAMENTE
Lógico-matemáticas**

**PENSAM
raciocinando**

ADORAM
Experimentar, questionar,
resolver problemas
lógicos, calcular

PRECISAM DE
Coisas para explorar e pensar,
materiais científicos,
manipuladores, visitas ao
planetário e ao museu de
ciências

INTELIGÊNCIA ESPACIAL: capacidade de perceber informações visuais ou espaciais (como o caçador e o guia), pensar de maneiras tridimensionais levando em consideração a relação entre cor, forma, linha, configuração e espaço (como o faz os pintores, arquitetos e escultores), transformar e modificar essas informações, e recriar imagens mesmo sem referência a um estímulo físico original (como os navegadores e jogadores de xadrez). Não depende da sensação visual (cegos a utilizam).

**CRIANÇAS QUE SÃO
EXTREMAMENTE
Espaciais**

**PENSAM
por imagens
e figuras**

ADORAM
Planejar, desenhar, visualizar,
rabiscar

PRECISAM DE
Arte, LEGO, vídeos, filmes,
slides, jogos de imaginação,
labirintos,
quebra-cabeças, livros ilustrados,
visitas a museus de arte

INTELIGÊNCIA CORPORAL-CINESTÉSICA: envolve o uso de todo o corpo ou partes do corpo para resolver problemas, criar produtos, expressar idéias e sentimentos (por exemplo, como o faz o ator, o mímico, o atleta e o dançarino). Inclui a coordenação entre sistemas neurais, musculares e perceptuais, permitindo a manipulação de objetos e sintonia de habilidades físicas e específicas (como se vê nos artesãos, nos escultores, nos malabaristas, alpinistas, mecânicos e cirurgiões), podendo envolver coordenação, equilíbrio, destreza, força, flexibilidades, velocidades, capacidades proprioceptivas, tácticas e hápticas.

**CRIANÇAS QUE SÃO
EXTREMAMENTE
Corporal cinestésicas**

**PENSAM
por sensações
somáticas**

ADORAM
Dançar, correr, pular, construir,
tocar, gesticular

PRECISAM DE
Dramatização, teatro, movimento,
coisas para construir, esportes e
jogos de movimento, experiências
táteis, aprendizagem prática

AS MÚLTIPLAS INTELIGÊNCIAS NA PRÁTICA ESCOLAR

INTELIGÊNCIA MUSICAL: permite às pessoas criar, comunicar e compreender significados compostos por sons. Inclui: capacidade para o canto, melodia, tom, ritmo e timbre. Inclui a capacidade de perceber (como os aficionados por música e ouvintes sensíveis), discriminar (como os críticos musicais, os peritos em acústica, engenheiros de áudio, os fabricantes de instrumentos), transformar (como os compositores) e expressar (como os musicistas, instrumentistas e maestros)

**CRIANÇAS QUE SÃO
EXTREMAMENTE**
Musicais

PENSAM
por ritmos e melodias

ADORAM
Cantar, assobiar, cantarolar,
batacar com as mãos e os pés,
escutar

PRECISAM DE
Tempo para cantar, ir às
concertos, tocar música em
casa e na
escola, instrumentos

INTELIGÊNCIA INTERPESSOAL: é a capacidade de compreender as outras pessoas e interagir efetivamente com elas. Emprega capacidades centrais para reconhecer, compreender e fazer distinções entre sentimentos, crenças e intenções dos outros, agir em função delas e moldá-las para seus objetivos. Presente em terapeutas, pais e professores bem-sucedidos, doadores, atores e políticos.

**CRIANÇAS QUE SÃO
EXTREMAMENTE**
Interpessoais

PENSAM
percebendo o que os outros
pensam

ADORAM
Liderar, organizar, relacionar-
se, manipular, mediar, fazer
festa

PRECISAM DE
Amigos, jogos de grupo,
reuniões sociais, eventos
comunitários, clubes,
mentores/aprendizados

INTELIGÊNCIA INTRAPESSOAL: depende de processos centrais que permitem às pessoas diferenciar os próprios sentimentos, intenções e motivações, construir uma percepção acurada de si mesmo e usar este conhecimento no planejamento e direcionamento da sua vida, e para tomar boas decisões. Pode se apresentar nas pessoas mais velhas (sabedoria), romancistas e relatos intropectivos, teólogos, psicólogos e filósofos.

**CRIANÇAS QUE SÃO
EXTREMAMENTE**
Intrapessoais

PENSAM
em relação às suas
necessidades,
sentimentos e objetivos

ADORAM
Estabelecer objetivos,
meditar, sonhar,
planejar, refletir

PRECISAM DE
Lugares secretos, tempo
sozinhas, projetos e escolhas
no seu ritmo pessoal

INTELIGÊNCIA NATURALÍSTICA: capacidade de reconhecer e classificar os sistemas naturais, como a flora e fauna, assim como os sistemas criados pelo homem, reconhecendo padrões em um estímulo. Por exemplo, reconhecer problemas de mecânica em um carro pelo seu barulho, detectar um novo padrão em um experimento científico, o discernimento de um estilo artístico, a distinção de membros entre espécies etc. Alguns indivíduos com forte inteligência naturalista são fazendeiros, botânicos, caçadores, ecologista e paisagistas.

**CRIANÇAS QUE SÃO
EXTREMAMENTE**
Naturalistas

PENSAM
por meio da natureza e das
formas naturais

ADORAM
Brincar com animais de
estimação, cuidar do jardim,
investigar a natureza, criar
animais, cuidar do planeta Terra

PRECISAM DE
Acesso à natureza, oportunidade
para interagir com animais,
instrumentos para investigar a
natureza (como lupas e
binóculos)

Fonte: VIRGOLIM, 2007

Assim Gardner explica que dos sete principais tipos de inteligência que o homem desenvolve no decorrer de sua vida, e cada tarefa ou função que desempenha envolve uma combinação de inteligências. Recentemente, Gardner apresentou uma oitava inteligência, a naturalista, relacionada com a sensibilidade para o meio ambiente.

Teoria de Stenberg

Robert Stenberg (2003) desenvolveu estudos sobre as capacidades humanas. Para o autor a inteligência não pode ser medida por meio de testes psicométricos, e definiu-a como “inteligência plena conjunto integrado das capacidades necessárias para o indivíduo obter sucesso na vida, independentemente de como defina, em seu contexto sociocultural.” (STENBERG 2003, p. 16).

Dentro da inteligência plena há três capacidades humanas de processamento da informação e três formas diferentes de inteligência, sendo elas:

Capacidade Analítica – é capacidade de analisar, avaliar, comparar ou contrastar. As pessoas que apresentam sucesso acadêmico se saem bem em testes, aprendem com facilidade e tem facilidade para analisar ideias e teorias.

Capacidade Criativa – é a capacidade de criar, inventar ou descobrir. São pessoas que nem sempre se destacam na escola pela capacidade acadêmica, e nem sempre tiram boas notas. Porém demonstram grande imaginação, habilidade para gerar ideias e criatividade na forma de escrever ou falar.

Capacidade Prática – é a capacidade de colocar em prática aquilo que aprendeu. São pessoas capazes de chegar em qualquer ambiente, fazer o levantamento dos problemas, traçar objetivos e executar a tarefa.

Segundo o autor, a inteligência plena é a interação das três capacidades e, “as pessoas plenamente inteligentes manifestam suas habilidades, adaptando-se, modificando e selecionando ambientes por meio do uso equilibrado de suas capacidades analíticas, criativas e práticas.” (op. cit., p. 23):

Com o surgimento da psicologia cognitivista e histórico-cultural o conceito de inteligência passou a ser multidimensional, ou seja, nessa concepção a inteligência humana não pode mais ser medida por meio de testes padronizados.

Nesse sentido, o conceito de altas habilidades/ superdotação adotado pela Política Nacional de Educação Especial considera os estudos recentes desenvolvidos no Brasil e no Mundo no que se refere ao conceito de inteligência e superdotação, em uma visão multidimensional do desenvolvimento humano, a qual considera os aspectos cognitivos, culturais e históricos.



Robert Stenberg

Quem é o aluno com altas habilidades/superdotação.

As Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional aos Alunos com Altas Habilidades/Superdotação e Talentos (Brasil, 1995), construídos a partir do referencial teórico apresentado por Sidney Marland no relatório oficial da Comissão de Educação ao Congresso Americano em 1971 e posteriormente integrado na definição brasileira, considera os alunos com altas habilidades/superdotação aqueles que apresentam grande facilidade de aprendizagem, que dominam rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes, ressaltando duas características marcantes das altas habilidades/superdotação, que são a rapidez de aprendizagem e a facilidade com que estes indivíduos se engajam em sua área de interesse.

Este conceito permitiu ultrapassar a tradicional visão acadêmica, para ser entendida em uma perspectiva mais abrangente. Essa definição postula que alunos com altas habilidades/superdotação são aqueles que apresentam notável desempenho e/ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados:

a) capacidade intelectual geral – envolve rapidez de pensamento, compreensão e memória elevada, capacidade de pensamento abstrato, curiosidade intelectual, poder excepcional de observação;

b) aptidão acadêmica específica – envolve atenção, concentração, motivação por disciplinas acadêmicas do seu interesse, capacidade de produção acadêmica, alta pontuação em testes acadêmicos e desempenho excepcional na escola;

c) pensamento criativo ou produtivo – refere-se à originalidade de pensamento, imaginação, capacidade de resolver problemas de forma diferente e inovadora, capacidade de perceber um tópico de muitas formas diferentes;

d) capacidade de liderança – refere-se à sensibilidade interpessoal, atitude cooperativa, capacidade de resolver situações sociais complexas, poder de persuasão e de influência no grupo, habilidade de desenvolver uma interação produtiva com os demais;

e) talento especial para artes – envolve alto desempenho em artes plásticas, musicais, dramáticas, literárias ou cênicas (por exemplo, facilidade para expressar idéias) visualmente; sensibilidade ao ritmo musical; facilidade em usar gestos e expressão facial para comunicar sentimentos; e

f) capacidade psicomotora – refere-se ao desempenho superior em esportes e atividades físicas, velocidade, agilidade de movimentos, força, resistência, controle e coordenação motora fina e grossa. (FLEITH, 2007)

Considerando o atual conceito de altas habilidades/superdotação adotado pelas Diretrizes do MEC (2007), considera-se superdotado o sujeito que apresenta uma predisposição em potencial para a realização de determinadas atividades.

Renzulli (1996), ressaltou o fato de não incluírem no conceito de altas habilidades/superdotação os fatores não-intelectuais e propôs uma tríade de identificação: habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade. O autor elaborou sua Teoria Triárquica, defendendo a utilização de testes de QI, construindo sua própria bateria de testes.

Para Reis e Renzulli (1996), devemos incluir outros aspectos à avaliação de superdotados, como liderança, criatividade, competências artísticas e psicomotoras. A partir desse conceito as estatísticas sobre pessoas com altas habilidades aumentam, chegando a um percentual de 15% a 20%, sendo que com o teste psicométrico a estimativa é de 1% a 3%.

O mesmo autor, em 2004, define superdotação como comportamentos que refletem uma interação entre três grupamentos básicos de traços humanos – sendo esses grupamentos capacidade geral e/ou específica acima da média, elevados níveis de comprometimento com a tarefa e elevados níveis de criatividade. O autor enfatiza: “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 valiosa do desempenho humano.” ressaltando importância de que sejam oferecidas oportunidades para o desenvolvimento do potencial mediante alternativas educacionais adequadas. Ele valoriza a criatividade e a produção inovadora, incentivando a inventividade, o inusitado. O comprometimento com a tarefa consiste num aspecto de extrema relevância e pode ser considerado o que menos se percebe nos ambientes escolares. Para o autor, um aluno está comprometido ou motivado quando dedica tempo, manifesta perseverança, não desiste de suas atividades mesmo que sejam desafiadoras ou exigentes.

É necessário o esclarecimento das terminologias que envolvem os alunos com altas habilidades/superdotação, visto que é um fenômeno multidimensional e complexo, envolvendo o desenvolvimento afetivo, neuropsicomotor, cognitivo e da subjetividade, cada um com suas especificidades.

PRECOCE são 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. O importante é não rotulá-la como superdotada, prodígio ou gênio, sem antes acompanhar seu desenvolvimento. Mesmo a superdotação precoce, em seu grau extremo, não é garantia de sucesso futuro, ou de que esta pessoa se tornará um adulto eminente.

PRODÍGIO é o nome dado àquelas crianças que em uma idade precoce e até 10 anos demonstram um alto desempenho no nível de um profissional adulto em algum campo cognitivo específico, porém não significa que um prodígio será um adulto eminente. Ex.: Mozart (música) e Josh Waitzkin (xadrez).

GÊNIO é considerado aquele que atuou na transformação de um campo de conhecimento com consequências fundamentais e irreversíveis. O gênio seria aquele que, além de deixar sua marca pessoal no seu campo de atuação, leva as pessoas a pensarem de forma criativa e diferente. Ex.: Einstein, Freud, Leonardo da Vinci e Stephen Hawkins.



João Pedro Grefe Macedo - 16 anos

Características das Altas Habilidades/Superdotação

Muitos documentos oficiais têm sido elaborados a fim de elencar e esclarecer os traços e características comuns ao aluno com altas habilidades/superdotação. No Brasil, o artigo 5º, inciso III, da Resolução CNE/CEB Nº 2, de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), define educandos com altas habilidades/superdotação como aqueles que apresentam grande facilidade de aprendizagem, levando-os a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, em sua série de Adaptações Curriculares, Saberes e Práticas da Inclusão (Brasil, 2004), publicada pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, atribui os seguintes traços como comuns aos superdotados:

- Alto grau de curiosidade;
- boa memória;
- atenção concentrada;
- persistência;
- independência e autonomia;
- interesse por áreas e tópicos diversos;
- facilidade de aprendizagem;
- criatividade e imaginação;
- iniciativa;
- liderança;
- vocabulário avançado para sua idade cronológica;
- riqueza de expressão verbal (elaboração e fluência de ideias);
- habilidade para considerar pontos de vistas de outras pessoas;
- facilidade para interagir com crianças mais velhas ou com adultos;
- habilidade para lidar com ideias abstratas;
- habilidade para perceber discrepâncias entre ideias e pontos de vista;
- interesse por livros e outras fontes de conhecimento;
- alto nível de energia;
- preferência por situações/objetos novos;
- senso de humor;
- originalidade para resolver problemas;
- maturidade de julgamento;
- habilidade para lidar com os problemas.



Douglas da Silva



Barbara
2/01/09

Características Específicas

Tipo Acadêmico

- Aptidão acadêmica específica;
- rapidez de aprendizagem;
- boa memória;
- capacidade de produção acadêmica acima da média.

Tipo Criativo ou Produtivo

- Originalidade;
- imaginação;
- capacidade para resolver problemas de forma diferente e inovadora;
- sensibilidade para as situações ambientais;
- facilidade de autoexpressão;
- fluência e flexibilidade de pensamento.

Tipo Social

- Revela comportamento cooperativo;
- poder de autocrítica;
- capacidade de liderança;
- sensibilidade interpessoal;
- capacidade de resolver situações complexas;
- alto poder de influência no grupo.

Tipo Talento Especial para Artes

Pode-se destacar tanto nas áreas das artes plásticas, musicais, cênicas e literárias.

Tipo Psicomotor

Destaca-se por apresentar habilidade e interesse pelas atividades psicomotoras, evidenciando desempenho fora do comum em: velocidade, agilidade de movimentos, força, resistência, controle e coordenação motora.

Fonte: ALENCAR, 2001



João Pedro Grefe Macedo - 16 anos

Características Emocionais e Sociais

O sujeito com altas habilidades/superdotação é visto pelo senso comum como o “nerd” “pequeno gênio”, dentre outros estereótipos e mitos dos mais diversos são criados e enraizados na nossa sociedade. Pensando nisso é relevante destacar alguns aspectos emocionais que normalmente esses sujeitos apresentam. Segundo Ourofino e Guimarães (2007):

Em termos afetivos, os indivíduos superdotados são notados pela grande sensibilidade, proveniente da acumulação de uma quantidade maior de informações e emoções, que geralmente estão além do que podem absorver e processar. O desenvolvimento emocional tem origem em processos internos e externos ao indivíduo facilitados pela alta capacidade e percepção aguçada. Para que possa compreender seu mundo emocional, esses indivíduos despendem um alto nível de energia psíquica, muitas vezes incompatível à sua idade cronológica. Esses fatores, associados a um ambiente inadequado, podem promover dificuldades afetivas nos superdotados. (OUROFINO E GUIMARÃES, 2007, p. 47)

As características emocionais e sociais são destacadas pelo:

- Humor: senso de humor aguçado, maduro e sofisticado, gostam de piadas, uso de metáforas, jogos de palavras e rimas;
- preocupação: apreensão e inquietação em áreas que vão desde ecologia, relações sociais a habilidades intra e interpessoais;
- Capricho: planejamento e organização geralmente não são atributos de alunos com altas/superdotação. A letra quase sempre ilegível e desfigurada é expressão dessa inabilidade;
- dificuldades nos relacionamentos sociais;
- dificuldade em aceitar críticas;
- não conformismo Recusa em realizar tarefas rotineiras e repetitivas;
- excesso de competitividade;
- intensidade de emoções;
- preocupações éticas e estéticas;
- ansiedade;
- persistência;
- autoconsciência elevada;
- dificuldade de relacionamento com colegas de mesma idade que não compartilham dos mesmos interesses;
- perfeccionismo;

- vulnerabilidade a críticas dos outros e de si mesmo;
- problemas de conduta (por exemplo, indisciplina), especialmente durante a
- realização de tarefas pouco desafiadoras;
- grande empatia em relação ao outro como resultado de sua sensibilidade exacerbada;
- interesse por problemas filosóficos, morais, políticos e sociais;
- tédio em relação às atividades curriculares regulares;
- tendência a questionar regras.

As características acima apresentadas, são referenciais e não determinantes na identificação de alunos com altas habilidades, é preciso que haja constância e correlação de vários aspectos, uma vez que as características apontadas pelas pesquisas desenvolvidas ilustram caracteres da personalidade do sujeito, que se pode ser encontradas em outras pessoas que não apresentam altas habilidades/superdotação.



Elton Lennon Rangel de Souza - 16 anos

Desmistificando altas habilidades/superdotação

Ao longo dos anos, diversos mitos e ideias errôneas com relação ao conceito e características de altas habilidades/superdotação encontram-se no senso comum como também no contexto científico.

1) Superdotação como sinônimo de genialidade

Superdotado é diferente de gênio, pois superdotado é o indivíduo que apresenta uma facilidade relativamente maior comparada com o seu grupo, diferente do gênio que apresenta capacidades significativamente superiores em relação ao momento histórico em que vivem, são pessoas que trazem contribuições para a evolução da sociedade, por exemplo, os grandes cientistas. Assim sendo, pode-se afirmar que todo gênio é um superdotado, mas nem todo superdotado é um gênio.

2) Boa dotação intelectual como condição suficiente para alta produtividade de vida

A maioria das pessoas costuma achar que o superdotado não precisa de atendimento especial, pois já possuem a vantagem de serem "mais inteligentes" e por si só aprendem. O que não é verdade, por meio de estudos e pesquisas ficou comprovado que esse aluno precisa de um atendimento diferenciado para o pleno desenvolvimento de suas habilidades.

3) Superdotado apresentará sempre um bom desenvolvimento escolar

Os educadores tendem a pensar que o aluno com altas habilidades/superdotação é o melhor aluno da classe, e que aprende sozinho, mas é apenas um equívoco, muitas vezes o superdotado é o pior aluno da classe, aquele que incomoda, questiona e às vezes é revoltado com a escola.

4) Superdotado é um fenômeno raro

Algumas pessoas acreditam que superdotação é um fenômeno raro, o que acontece é que existem muitas pessoas que não desenvolveram suas habilidades por falta de identificação, atendimentos e orientação.

5) As crianças com altas habilidades na área acadêmica possuem potencial intelectual geral que as torna superdotadas em todas as áreas.

Raramente as crianças apresentam altas habilidades/superdotação em todos os domínios acadêmicos. Podem apresentá-las em áreas específicas e ter um desempenho normal ou aquém em áreas que não têm interesse específico.

6) Superdotação em qualquer domínio depende de ter um QI alto.

As crianças podem ser extremamente superdotadas em música ou artes, sem ter QI's gerais excepcionais.

7) As crianças superdotadas são criadas por pais exigentes que levam os filhos ao superdesempenho

Quando são exigidas demais por pais super-ambiciosos, estas crianças podem fracassar e frustrar-se. Independente da sua superdotação é necessário o apoio da família de forma equilibrada, encorajando e estimulando seu potencial.

8) A criança superdotada é um adulto em miniatura

Esse mito perpassa o senso comum de pais e professores, os quais querem maximizar o potencial das crianças superdotadas, não respeitando o direito das mesmas de serem crianças e terem um desenvolvimento normal apesar de seu potencial acima da média.

9) Todo superdotado é rebelde e desajustado

O sujeito que apresenta altas habilidades/superdotação dependendo de seu potencial acadêmico, muitas vezes se sente entediado com a rotina escolar e com os conteúdos escolares, pois o mesmo está muito além, e em alguns casos pode vir a ter um comportamento "desajustado" na escola, mas isso não é uma característica das altas habilidades, na verdade a falta de orientação e atendimento adequado a esse aluno no contexto escolar pode gerar tais comportamentos.

Fonte: Winner, 1998

Diferenças entre o aluno inteligente e o superdotado

ALUNO INTELIGENTE - ALUNO SUPERDOTADO

É importante fazermos essa distinção entre o aluno inteligente e o aluno superdotado, para não fazer confusão na hora dos encaminhamentos e da identificação.

INTELIGENTE

Sabe as respostas, responde as perguntas
 É interessado
 Trabalha e estuda bastante
 Presta atenção
 Gosta de companheiros de mesma idade
 É bom em memorização
 Ouve atenciosamente
 É satisfeito consigo mesmo
 Procura soluções claras e rápidas
 Aprende facilmente
 Compreende rapidamente
 Gosta de terminar um projeto



Renata Cáceres Cunha Ferreira - 17 anos

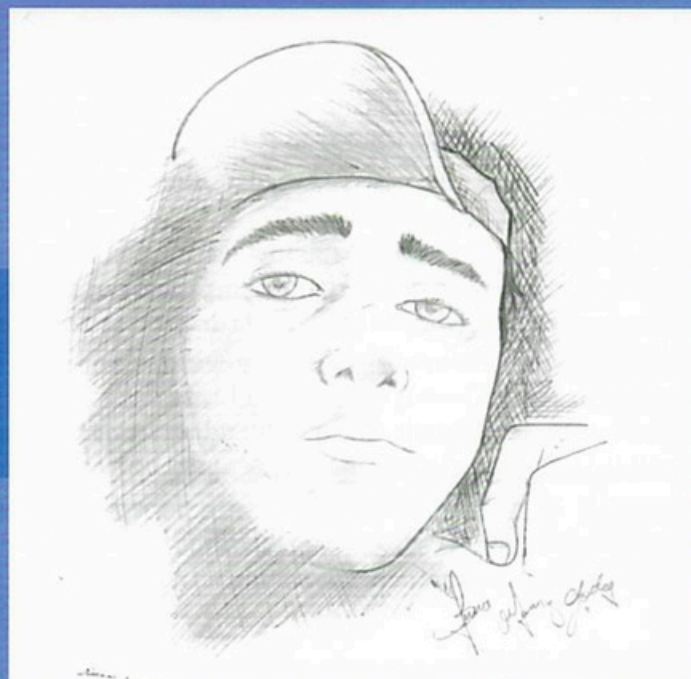


Renata Cáceres Cunha Ferreira - 17 anos

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTADO

Faz perguntas, questiona as respostas
 É extremamente curioso
 Envolve-se física e mentalmente
 Atenção concentrada
 Prefere adultos ou companheiros mais velhos
 É bom em adivinhar e supor
 Mostra opiniões determinadas
 É altamente crítico consigo e com outros
 Explora o problema profundamente
 É entediado. Já conhece as respostas.
 É extraordinariamente intuitivo
 Desfruta mais o processo do que o produto

Altas habilidades no Brasil e em Mato Grosso do Sul



Bruno Muniz Godoy - 17 anos

O primeiro registro que faz referência ao atendimento ao superdotado ocorreu em 1929. A partir desse atendimento os pesquisadores Leoni Kassef e Estevão Pinto publicaram alguns livros discutindo essa temática, sendo "A educação dos supernormais" (1929) e "O dever do estado relativamente à assistência aos mais capazes" e "O problema da educação dos bem-dotados" (1933).

Em 1938, Helena Antipoff, identificou oito crianças supernormais, e propôs, no ano seguinte, a reformulação do termo excepcional para "aqueles classificados acima ou abaixo da norma de seu grupo, visto serem portadores de características mentais, físicas ou sociais que fazem de sua educação um problema especial." (Delou, apud Antipoff, 2007, p.28).

Em 1971, a Lei 5692 definiu os princípios da educação especial, incluindo o conceito de superdotado nos aspectos da capacidade do conhecimento humano, deliberou sobre a identificação, que deveria visar ao atendimento educacional nas escolas de classe comum, com o oferecimento de enriquecimento curricular ou aceleração de estudos.

Em 1975, foi criado o Núcleo de Apoio à Aprendizagem do Superdotado em Brasília/DF e em 1978, a Associação Brasileira de Superdotação, no Rio de Janeiro/RJ.

Em 1993, a professora Zenita Guenther criou o CEDET, em Lavras/MG. No mesmo ano, a professora Cristina Maria Carvalho Delou iniciou atendimento direcionado aos alunos mais capazes na Universidade

Federal Fluminense, onde os mesmos depois de serem identificados, passaram a frequentar as aulas da Universidade. Em 2003, surge o Conselho Brasileiro de Superdotado-ConBraSD.

Em 2005, o MEC, juntamente com a UNESCO, implantou o Programa Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação-NAAH/S, com o objetivo de oferecer atendimento às pessoas com altas habilidades, realizando formação e orientação para implantação nos Estados.

Em Mato Grosso do Sul, em 1987, foi elaborado o projeto "Alçando Voo", da DEE/CEDESP, com a duração de um ano, com o objetivo de "levantar subsídios teóricos e práticos para a implantação, identificação e atendimento ao superdotado em nível estadual." (Bittelbrunn, 2003, p. 106).

Em 1996, com a criação do Centro Integrado de Educação Especial – CIEESP, foi elaborado o projeto de implantação do serviço de atendimento ao aluno superdotado. A partir da extinção do CIEESP, alguns projetos iniciados não tiveram continuidade, somente em 2005, com a implantação do Programa NAAH/S, iniciou-se a elaboração da política de atendimento do NAAH/S – MS, com grupo de estudos. No final de 2006, iniciou-se os atendimentos aos alunos com altas habilidades matriculados na Rede Estadual de Ensino.

A partir de 2007, o atendimento foi estruturado e ampliado, tendo início as atividades das unidades do aluno, da família e da escola.

O Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação em MS

A proposta de atendimento educacional especializado para os alunos com altas habilidades/ superdotação tem fundamento nos princípios filosóficos que embasam a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva com o objetivo de formar professores e profissionais da educação para a identificação desses alunos, proporcionando o pleno desenvolvimento das potencialidades dos mesmos.

A atuação do MEC/SEESP, na implantação do Programa do NAAH/S tem se baseado na identificação de oportunidades, no estímulo às iniciativas, na geração de alternativas, no apoio aos sistemas de ensino, disponibilizando recursos didáticos e pedagógicos, promovendo formação continuada de professores e profissionais para atendimentos educacionais especializados aos alunos com altas habilidades/ superdotação.

O NAAH/S foi implantado em Mato Grosso do Sul pelo Decreto nº 12.169 de 23 de outubro de 2006, na Secretaria de Estado de Educação, sob responsabilidade da Superintendência de Políticas da Educação/Coordenadoria de Educação Especial, com a finalidade de estabelecer uma ampla atuação no sistema educacional, implementando diretrizes educacionais, considerando as peculiaridades de cada região, em relação aos alunos com altas habilidades/ superdotação. Atualmente, este Núcleo encontra-se no Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva-CEESPI sob o Decreto nº 12.737 de 3 de abril de 2009.



Renata Cáceres Cunha Ferreira - 17 anos

Atendimento educacional especializado

O NAAH/S tem por objetivo promover a identificação, o atendimento e o desenvolvimento dos alunos com altas habilidades/superdotação das escolas públicas de educação básica, possibilitando sua inclusão efetiva no ensino regular e disseminando conhecimentos sobre o tema nos sistemas educacionais, nas comunidades escolares e nas famílias promover a formação e capacitação dos professores e profissionais da educação para identificar e atender a esses alunos; oferecer acompanhamento aos pais dessas crianças e à comunidade escolar em geral, a fim de produzir conhecimentos sobre o tema disseminar informações e colaborar para a construção de uma educação inclusiva e de qualidade. Este Núcleo é estruturado em três unidades de atendimento: Unidade de Atendimento ao Aluno, Unidade de Atendimento à Família e Unidade de Atendimento à Escola. Essa estrutura é fundamentada no Documento Orientador, elaborado pelo MEC/SEESP (2006).

A equipe do NAAH/S-MS é formada por profissionais das diversas áreas do conhecimento, com formação específica para atender aos alunos superdotados.

Unidade de Atendimento do Aluno

Essa Unidade compreende um espaço, que tem como objetivo avaliar, identificar e acompanhar os alunos com altas habilidades/superdotação, por meio de um acervo de materiais e equipamentos específicos necessários ao processo de ensino e aprendizagem.

A Unidade de Atendimento ao Aluno tem a função de:

- promover a orientação das necessidades educacionais especiais dos alunos indicados para o trabalho da Unidade;
- oferecer um espaço de trabalho para o desenvolvimento de atividades de interesse, aprofundamento de conhecimento; aprofundamento, modificação, diferenciação e enriquecimento curricular;
- prestar atendimento suplementar para que estes alunos explorem áreas de interesse, aprofundem conhecimentos já adquiridos e desenvolvam habilidades relacionadas à criatividade, à resolução de problemas e raciocínio lógico, desenvolvimento de habilidades sócioemocionais e motivação, e;
- oferecer oportunidades de construção de



conhecimentos referentes à aprendizagem de métodos e técnicas de pesquisa e ao desenvolvimento de projetos. Para impulsionar estas ações deverão ser realizadas parcerias com Instituições de Ensino Superior, visando à ampliação das oportunidades educacionais para os alunos com altas habilidades/superdotação.

A Unidade pode, ainda, oferecer:

- minicursos para alunos que apresentam grande interesse ou talento em alguma área;
- desenvolvimento de projetos que visem atender às necessidades de caráter social advindas da comunidade;
- cursos que visem à promoção da criatividade e a aprendizagem de técnicas de pesquisa e de desenvolvimento de projetos;
- participação em eventos, seminários, concursos, congressos, feiras;
- estágio supervisionado aos alunos do curso de formação de professor de nível médio e superior.

As informações decorrentes do processo de avaliação do aluno tornam-se referências essenciais para os professores nas estratégias de intervenção e relacionamento com o aluno superdotado. Tais informações são sistematizadas em relatórios que apontam as habilidades específicas do aluno, descrevem sua potencialidade e são apresentados como devolutiva à escola. A partir dessa etapa inicia-se então o acompanhamento das demais unidades.

Unidade de Atendimento ao Professor



Essa unidade tem por objetivo principal oferecer cursos de formação continuada de professores e profissionais da educação. É também um espaço reservado para pesquisa e planejamento de ações referentes às altas habilidades/superdotação. Ele deve funcionar por meio de interface entre as Secretarias de Educação, com as Instituições de Ensino Superior e/ou com organizações não governamentais, no sentido de garantir a participação de seus professores como formadores nos cursos de atualização, aperfeiçoamento ou formação em serviço de professores, instrutores e tutores da rede pública.

A unidade pode também viabilizar informação e orientação aos profissionais de áreas afins (fonoaudiologia, assistência social, saúde e justiça), bem como outros atores da comunidade escolar. Essa Unidade, portanto, deve-se responsabilizar por formar os professores e produzir conhecimento para:

- Viabilizar a sistematização de cursos de formação continuada de professores e demais profissionais da educação envolvendo temáticas, tais como: a identificação do comportamento do aluno; o aprofundamento, a suplementação, diferenciação e enriquecimento curricular; a organização dos critérios para o avanço e aceleração de estudos; o desenvolvimento das potencialidades dos alunos nas áreas de linguagem, artes, esporte, literatura, matemática, ciências, física, química, biologia e liderança, assim como, outras áreas de interesse que se fizerem presentes;

- oferecer suporte aos profissionais e professores da rede de ensino, oportunizando o acesso a materiais de formação docente, recursos didáticos e pedagógicos para o desenvolvimento das potencialidades dos alunos por meio de pesquisas e estudos.

- oferecer serviços de itinerância nas escolas onde

os alunos estão matriculados e apoiar o processo pedagógico;

- realizar capacitações em todas as escolas da rede pública no sentido de divulgar os conceitos das altas habilidades/superdotação; sensibilizar a comunidade escolar para a questão da importância de se desenvolver trabalhos com esses alunos; repassar procedimentos de indicação de alunos com altas habilidades/superdotação para trabalhos no núcleo;

- oferecer orientação aos professores das escolas para utilização dos recursos didáticos;

- garantir os materiais específicos ao desenvolvimento das habilidades e talentos conforme as necessidades dos alunos;

- oferecer técnicas e procedimentos de suplementação, diferenciação, modificação enriquecimento, compactação ou aceleração curricular;

- operacionalizar as suplementações curriculares específicas necessárias à educação dos alunos com altas habilidades/superdotação no que se refere às vivências relacionadas a técnicas de pesquisa científica, técnicas de desenvolvimento de projetos;

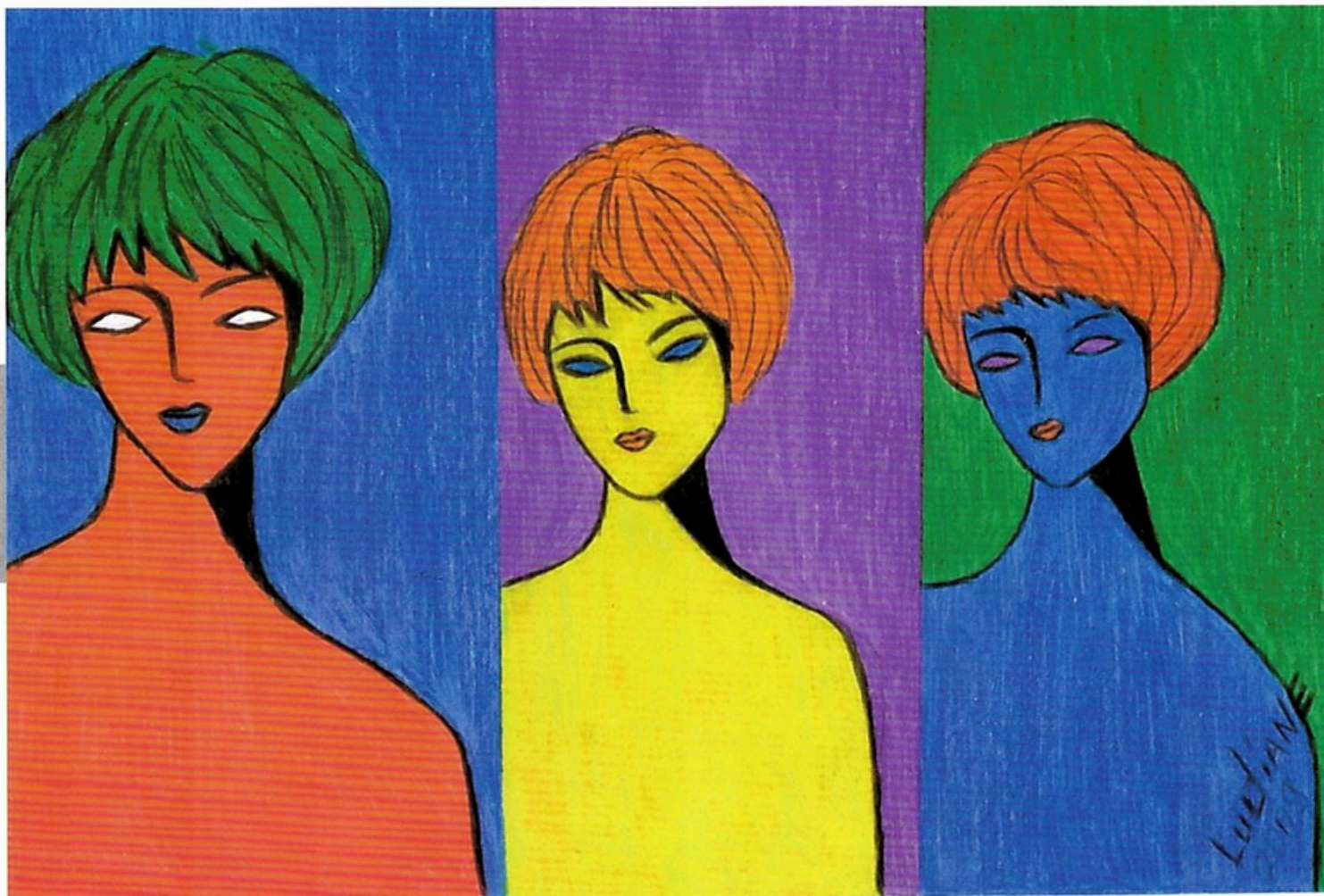
- buscar o envolvimento das famílias nos processos de educação e inclusão dos alunos;

- promover ou apoiar a realização e participação de professores e alunos em cursos, eventos, seminários, concursos entre outros;

- preparar material específico para uso do aluno e do professor em sala de aula;

- promover, buscar e orientar os procedimentos de parcerias e cooperação técnica.

Unidade de Apoio à Família



Ludiane Jesus Souza - 18 anos

Essa unidade tem como objetivos:

- Atender às famílias dos alunos com altas habilidades/superdotação nos aspectos educacionais que visem à independência, à interdependência sócio-comunitária e ao ajustamento familiar;

- Promover grupos de pais para discussão e orientação a respeito das características de desenvolvimento dos alunos com altas habilidades/superdotação e sobre os trabalhos desenvolvidos no núcleo;

- Sensibilizar os pais para a importância de sua participação e cooperação para com o desenvolvimento das atividades dos núcleos;

- Apoiar e orientar os professores a respeito das questões referentes às características de personalidade e de aprendizagem dos alunos com altas habilidades/

superdotação;

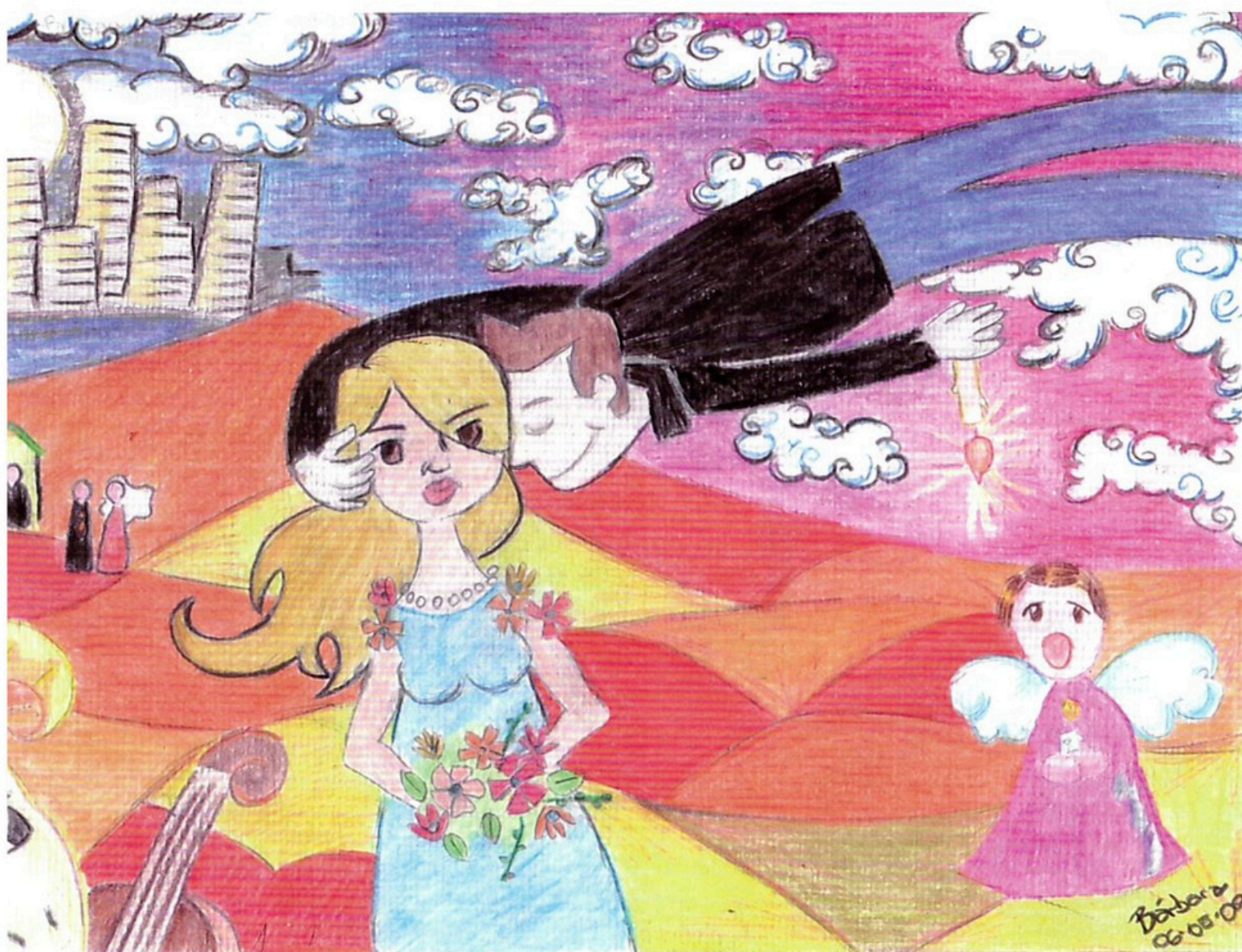
- Utilizar-se de procedimentos de identificação dos alunos com altas habilidades/superdotação, quando necessário;

- Apoiar as ações de conscientização e sensibilização comunitárias realizadas por entidades ou órgãos governamentais e não governamentais, e desenvolver ações que otimizem a integração social da pessoa com altas habilidades/superdotação;

- Apoiar os sistemas de ensino no planejamento e organização do atendimento nas escolas.

Encaminhamentos dos alunos com altas habilidades/superdotação.

Identificar o aluno com altas habilidades/superdotação não é sinônimo de sucesso no seu desenvolvimento, é necessário encaminhamentos para atendimento educacional especializado, com objetivo de oferecer suplementação curricular e outros que se fizerem necessários.



Bárbara Borges de Almeida

Sala de Recursos Multifuncional para Enriquecimento Curricular

Segundo a Resolução 04/2009, os alunos com altas habilidades/superdotação devem frequentar atendimento educacional especializado-AEE que tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e

desenvolvimento de sua aprendizagem.

O AEE pode ser realizado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

A Sala de Enriquecimento Curricular tem por objetivo subsidiar o desenvolvimento das altas habilidades identificadas nos alunos atendidos pelo NAAH/S, o aprofundamento, enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem e o envolvimento em trabalhos independentes para investigações nas áreas de interesses, habilidades e aptidões dos alunos, propiciam o desenvolvimento de suas potencialidades, por meio de oficinas de xadrez, artes, línguas estrangeiras, música, projetos acadêmicos e atendimento aos alunos precoces.

O AEE consiste num serviço de apoio pedagógico especializado, no período contrário àquele em que o aluno está matriculado. Conta com espaço físico (sala de aula) apropriado e equipado com instrumentos e materiais necessários para o desenvolvimento das atividades a que se propõe. As atividades desenvolvidas no programa podem ser realizadas em grupos ou individualmente, para alunos que apresentem necessidades educacionais específicas semelhantes, de acordo com um cronograma organizado pelo professor. A utilização de uma metodologia diferenciada, com recursos que atendam às necessidades específicas dos alunos com altas habilidades/ superdotação, contempla as reivindicações de uma escola inclusiva, democrática e para todos. Esse atendimento não pode ser confundido com reforço escolar ou mera repetição dos conteúdos programáticos desenvolvidos na sala de aula, mas devem constituir um conjunto de procedimentos específicos mediadores do processo de apropriação e produção de conhecimentos.

O encaminhamento para atendimento especializado na Sala de Recursos Multifuncional tem início com a identificação do aluno, pelos profissionais de avaliação do NAAH/S.

O planejamento das atividades a serem desenvolvidas nesta sala deve levar em conta os interesses, habilidades e estilos de aprendizagem deste alunado. Mais que o ensino de conteúdos curriculares previstos na educação formal, esse apoio especializado deve estar voltado para o desenvolvimento de programas, atividades e pesquisas diferenciadas para seu enriquecimento curricular.

Segundo Renzulli (2004), o enriquecimento visa desenvolver o conhecimento e as habilidades de pensamento adquiridos por meio da instrução formal, com aplicação de conhecimentos e habilidades decorrentes da própria investigação feita pelo aluno, resultando no desenvolvimento de um produto criativo.

Para implementar as atividades, o autor supracitado organizou o Modelo Triádico de Enriquecimento, com três tipos de enriquecimentos relacionados entre si: Enriquecimento Escolar do Tipo I, Enriquecimento do Tipo II, Enriquecimento do Tipo III.

No Enriquecimento Escolar do Tipo I, o objetivo

é incentivar o interesse para o estudo sobre temas, assuntos, ideias e campos de conhecimento. Para tanto, propõe expor aos alunos uma grande variedade de temas, eventos e instrumentos, por meio de visitas, palestras, documentários, artigos, filmes, exposições, minicursos, entrevistas e internet.

O Enriquecimento do Tipo II objetiva direcionar o planejamento de estudos e pesquisas, voltados para o aprofundamento dos conhecimentos sobre o tema escolhido pelo aluno, requer meios compatíveis com o objeto a ser pesquisado. Esses meios são instrumentos físicos e linguísticos que possibilitam o desenvolvimento de habilidades e funções mentais superiores. Os recursos materiais e os signos são mediadores culturais auxiliares na promoção do desenvolvimento e elevação dos processos de pensamento dos alunos. Nas atividades do Tipo II os alunos podem aprender a fazer pesquisa, a utilizar fontes de referência em nível avançado, bem como adquirir conhecimentos sobre metodologias investigativas e desenvolvimento do raciocínio científico, tais como: anotações, resumo, entrevista, observação, interpretação, análise-síntese, associação de ideias, classificação, generalização, abstração. A divulgação dos resultados obtidos nestas atividades proporciona um momento importante que pode ser feito por meio de exposição oral, escrita, ilustrativa com desenhos, fotos, imagens artísticas variadas, gráficos, maquetes, teatro, livros, montagens em materiais diversos como argila, massa de modelar, sucata ou outros materiais industrializados.

O Enriquecimento do Tipo III envolve atividades investigativas e artísticas aplicadas a propósitos que levem à elaboração de produtos reais, como por exemplo, a criação de um jogo, a produção de um livro, escultura, maquete, propaganda, jornal, etc. Para Alencar e Fleith (2001), as atividades de enriquecimento possibilitam aos alunos a vivência de experiências de aprendizagem desafiadoras, autoseletivas e baseadas em problemas reais, além de favorecer o conhecimento avançado em uma área específica, estimular o desenvolvimento de habilidades superiores de pensamento e encorajar a aplicação destas em situações criativas e produtivas. Com isso, os estudantes se tornam produtores de conhecimento e não meros consumidores da informação existente. O professor tem o papel de facilitador e mediador neste processo. É importante ressaltar que as atividades do tipo I, II e III não obedecem a um procedimento linear.

As atividades são planejadas considerando a diversidade e variedade de interesses que podem surgir, o professor não precisa ter domínio aprofundado de todos os instrumentos simbólicos mediadores. Mas ele pode proporcionar e incentivar os alunos com o acesso aos instrumentos mais avançados ou a espaços e pessoas especializadas.

Para implementação das atividades de enriquecimento é necessário, inicialmente, identificar habilidades, interesses e estilos de aprendizagem dos alunos. Neste sentido, observe os alunos, dê oportunidade para eles se expressarem, crie e utilize instrumentos que permitam o registro de suas habilidades, interesses e necessidades. Fique sempre atento ao potencial de seus alunos. Outra estratégia é ouvir os próprios alunos a respeito de seus hobbies, sonhos, o que gostam de fazer, o que fazem bem ou o que poderiam fazer bem se tivessem oportunidade de aprender.

O aluno com altas habilidades/superdotação é antes de tudo, aluno da escola. O conhecimento sobre os estilos de expressão do aluno pode ajudar o professor da sala de recursos multifuncional a expandir suas propostas relacionadas aos tipos de arranjos instrucionais e opções de aprendizagem para grupos pequenos ou grandes, legitimando as várias formas de expressão que os alunos apresentam. Alguns estilos de expressão são mais participativos e orientados para a liderança. O conhecimento sobre as formas de expressão dos alunos pode ser uma valiosa ferramenta para se organizar um trabalho em equipe. Outro aspecto importante a ser considerado é o estilo de aprendizagem do aluno. Nesta perspectiva, deve-se considerar como o aluno gostaria de explorar uma determinada atividade, assim como classificar suas preferências relacionadas à aprendizagem, certos tópicos ou áreas de estudo. Os alunos aprendem com mais facilidade e prazer quando são ensinados de acordo com seus estilos de aprendizagem preferidos.

Para que o professor desenvolva práticas pedagógicas diferenciadas em sala de aula que atenda às necessidades de trabalho dos alunos, é necessário que ele conheça também as preferências discentes relacionadas ao ambiente de aprendizagem. O professor deve investigar se seus alunos preferem trabalhar sozinhos, em pares ou em equipe. Devem, ainda, serem observadas as características físicas do ambiente tais como luminosidade, som, disposição dos móveis, turno de trabalho etc. de acordo com a dinâmica do processo de construção de novo conhecimento ou elaboração de um produto.

O professor é o principal mediador do processo de ensino e aprendizagem devendo interferir no ensino das habilidades criativas, estimulando o aluno para que este apresente seu melhor desempenho.



Trabalhando em sala de aula com as características típicas do superdotado



Segundo Virgolim (2007), os alunos com altas habilidades/superdotação podem apresentar algumas características de personalidade que devem ser trabalhadas pelo professor em sala de aula, evitando assim possíveis problemas emocionais.

Isto significa que, na falta de um psicólogo no atendimento, podem ser trabalhadas em sala de aula por professores e, talvez, até com a ajuda de estagiários de psicologia, observando o devido cuidado com o mundo interno da pessoa (VIRGOLIM, 2007, p. 45)

A autora aponta treze características mais frequentes no mundo emocional da pessoa superdotada e algumas sugestões para o professor trabalhar em sala de aula:

1. Perfeccionismo

Aluno: Busca pela excelência, seus atos têm sempre que obter aprovação, nunca pode chegar em segundo lugar.

Professor: É necessário que essa característica seja respeitada, orientando a usá-la de forma produtiva em sua vida.

2. Perceptividade

Aluno: Uma habilidade de raciocínio excepcional faz com que o indivíduo seja mais perceptivo e tenha mais insights. São alunos que encontram novas formas de abordar um problema e chegam a diferentes soluções.

Professor: É importante ressaltar para estes alunos que os insights e respostas encontradas de forma original devem ser colocados em prática, e não permanecerem meramente no terreno das ideias.

3. Necessidade de Entender

Aluno: Observada pelos pais na criança desde tenra idade, um comportamento investigativo, faz

perguntas perspicazes e penetrantes, e demonstra um comportamento persistente.

Professor: Essa natural curiosidade pode ser satisfeita em dinâmicas que levem o aluno a se perceber como sujeitos experimentais em uma pesquisa que ele próprio construiu.

4. Necessidade de Estimulação Mental

Aluno: necessita de estímulos mentais constantes.

Professor: pode diferenciar o currículo para que estes alunos não percam o gosto pela escola; pode utilizar recursos como aceleração de série, projetos independentes, cursos avançados, oportunidades de enriquecimento escolar, compactação de currículo e outras formas de acompanhamento para manter a criança estimulada e desafiada em sala de aula.

5. Necessidade de Precisão e Exatidão

Aluno: a habilidade de perceber múltiplas relações entre ideias, objetos e percepções, assim como a capacidade para argumentação tornam difícil o processo de tomada de decisão.

Professor: incentivá-lo a participar de atividades para o desenvolvimento de habilidades sociais, e para a busca de saídas alternativas para esse tipo de comportamento.

6. Senso de Humor

Aluno: os que possuem um bom senso de humor também percebem absurdos e incongruências nas situações, e por sua imaginação vívida, muitas vezes exageram os aspectos cômicos dos eventos.

Professor: humor tem aspectos terapêuticos que devem ser utilizados sempre que possível para promover o relaxamento e a liberação de tensões, para a facilitação social, na liberação da ansiedade, na auto-expressão, para facilitar o desenvolvimento de insights e no autodesenvolvimento na direção da autorrealização.

7. Sensibilidade/Empatia

Aluno: os sentimentos de empatia e a sensibilidade aparecem de forma independente; por exemplo, uma criança extremamente sensível à crítica, que se sente magoada com facilidade, muitas vezes não tem consciência dos sentimentos dos outros.

Professor: pode trabalhar com atividades em grupos e dinâmicas que vivenciem sentimentos do outro.



8. Intensidade

Aluno: paixão por aprender é a maneira intensa com que a criança/jovem vai ao encalço de seus interesses. Perguntas intermináveis, apreendendo uma grande quantidade de material.

Professor: é necessário que o ambiente de aprendizagem possa ser revisto e reformulado, de forma a se tornar mais responsivo para o aluno.

9. Perseverança

Aluno: relaciona-se com seu grande poder de concentração nas atividades que realmente prendam seu interesse.

Professor: é necessário que o professor dê apoio aos alunos para que mantenham suas metas, encorajando-os quando se sentem frustrados ou chegam a um impasse no seu progresso.

10. Autoconsciência

Aluno: são capazes de separar as coisas na mente e ver todas as formas intrincadas pelas quais elas poderiam ser melhoradas, incluindo a si mesmas.

Professor: pode ajudar os alunos a apreciarem a si mesmos e a se conscientizarem de que, muitas vezes, as escolhas que são feitas em determinadas ocasiões podem ser a única escolha viável para aquela situação.

11. Não Conformidade

Aluno: precisam de oportunidades para a expressão criativa; quando essas avenidas de oportunidade são bloqueadas, percebe-se um desvio para canais autodestrutivos.

Professor: uma dinâmica interessante constitui-se em descobrir fator para ser trabalhado em maior profundidade.

12. Questionamento da Autoridade

Aluno: aprendem muito cedo o significado da frase “isso não é justo”, um agudo senso de justiça invariavelmente leva ao questionamento das regras e de figuras de autoridade. **Professor:** é interessante que o indivíduo raciocine sobre o conteúdo de sua argumentação, levando em conta o ponto de vista do bem para a maioria, e não apenas para a si mesmo. Indivíduos que precisam estar certos todo o tempo e ganhar em suas argumentações têm, em geral, baixa autoestima, o que precisa ser trabalhado em conjunção com a família e a escola.

13. Introversão

Aluno: os introvertidos frequentemente aprendem por observação; sentem-se desconfortáveis com mudanças; são leais a um pequeno grupo de amigos mais chegados; são capazes de intensa concentração; detestam ser o centro das atenções; necessitam privacidade, e sentem que suas energias são drenadas pelas pessoas.

Professor: é necessário aceitar a introversão como algo normal ao invés de tentar fazer o aluno se transformar em um extrovertido. Estas crianças/jovens não resolvem seus problemas por meio da verbalização. Ao buscar ajuda, os introvertidos se sentem melhor ouvindo conselhos e opiniões do outro, para assim, em um momento posterior, trabalharem consigo mesmos o que ouviram e processarem esse conteúdo em suas divagações

Atividades de enriquecimento curricular em sala de aula

Para implementação das atividades de enriquecimento é necessário, inicialmente, identificar habilidades, interesses e estilos de aprendizagem dos alunos. Neste sentido, observe os alunos, dê oportunidade para eles se expressarem, crie e utilize instrumentos que permitam o registro de suas habilidades, interesses e necessidades. Fique sempre atento ao potencial de seus alunos. Outra estratégia é ouvir os próprios alunos a respeito de seus hobbies, sonhos, o que gostam de fazer, o que fazem bem ou o que poderiam fazer bem se tivessem oportunidade de aprender.

Promover criatividade em sala de aula demanda algumas medidas, como por exemplo:

- promover um ambiente rico em estimulação de todo tipo, com oportunidades múltiplas de conhecimentos para as crianças e adolescentes;
- construir, coletivamente, um clima de harmonia, respeito às diferenças e aceitação do novo;
- adotar posturas de valorização e aproveitamento dos erros e equívocos cometidos ao longo do processo de aprendizagem;
- construir metodologias de ensino inovadoras, originais e instigantes;
- ofertar situações de ensino e aprendizagem diferenciadas, divertidas e com grau gradativo de dificuldade;
- atuar, de modo consistente, no reforço e estímulo à autoestima e autoconceito dos alunos;
- valorizar expressões afetivas e incentivar o uso da imaginação e da fantasia;
- prover diversas situações, experiências, exercícios, desafios e práticas escolares nos quais as crianças e adolescentes possam exercitar competências do pensamento criativo;
- planejar cada dia de atividade escolar junto aos alunos, enfatizando a cooperação e o trabalho coletivo;
- estimular a leitura, a reflexão, a elaboração de ideias, a produção de ideias e a solução de problemas;
- adotar bibliografias sobre criatividade como referência para a construção das práticas pedagógicas.

Fonte: Fleith, 2007, p. 29



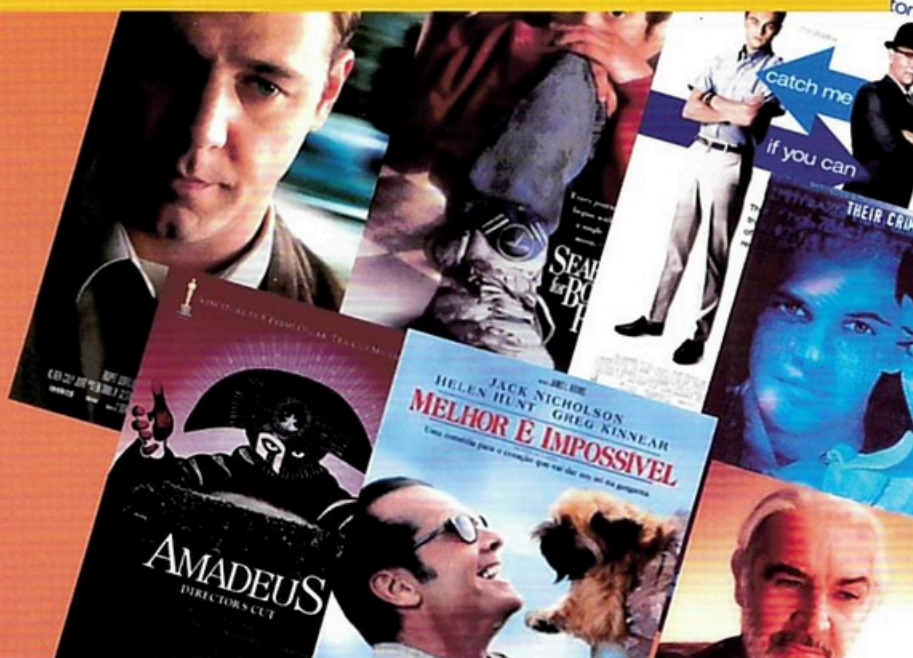
SUGESTÕES DE ATIVIDADES PARA MAPEAR OS INTERESSES, ESTILOS DE APRENDIZAGEM E HABILIDADES DOS ALUNOS.

MAPA DE INTERESSES

Descrição: O Mapa de interesses possui duas folhas de respostas que podem ser reproduzidas frente e verso ou divididas em duas colunas com frases que devem ser completadas pelo aluno, de forma escrita, oral ou desenhada.

Procedimento: O professor deve entregar para cada aluno as duas folhas com as frases a serem completadas ou pedir que eles escrevam, completem ou desenhem em folhas avulsas, à medida em que ele dita as frases. Depois de realizada a atividade os alunos devem compartilhar em pequenos grupos os seus principais interesses. O professor pode dar a cada aluno oportunidade para falar sobre o seu mapa. Os mapas podem ser recolhidos e um grande mapa da turma pode ser elaborado a partir da tabulação dos dados contidos em cada mapa individual.

Em um segundo momento, a partir do Mapa de Interesses da turma, o professor deverá planejar atividades significativas a serem desenvolvidas com o coletivo da turma ou formar grupos por afinidade de interesses. Com crianças menores, o professor poderá selecionar apenas alguns comandos, solicitando às crianças que desenhem ou respondam oralmente ao que se pede.





Perguntas freqüentes e respostas coerentes

O que fazer quando perceber que meu aluno/filho tem altas habilidades?

Você deve procurar por um serviço especializado para o qual possa encaminhar seu filho/aluno para que seja avaliado e posteriormente ser identificada sua potencialidade e também, suas dificuldades, para receber esclarecimento sobre altas habilidades/superdotação e obter orientações e suporte profissional que se fizerem necessários. Tais serviços são oferecidos pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul por meio do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades – NAAH/S, da Coordenadoria de Educação Especial.

Por que este serviço é oferecido pela Educação Especial?

Normalmente se pensa que a Educação Especial se ocupa apenas das pessoas com deficiência, visto que a educação especial atende alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, ou seja, com necessidades educacionais especiais. Por outro lado, imagina-se que as pessoas superdotadas não têm problemas familiares, sociais e, principalmente, escolares. Essas noções do senso comum estão, entretanto, bastante equivocadas. As pessoas com altas habilidades/superdotação podem apresentar, em razão de sua condição especial, dificuldades de relacionamento com seus pares no meio social, na escola ou na família, podem apresentar dificuldades de adaptação na escola, falta de apoio e incompreensão dos pais e professores, falta de ações que respondam às suas necessidades.

Todo bom aluno é superdotado?

Não, nem todo bom aluno é superdotado. Mas pode acontecer que alguns deles o sejam. Por isso, é importante que a criança ou jovem seja encaminhado para uma avaliação, para identificar se suas habilidades estão dentro da média da população ou se ele se destaca em uma ou mais áreas que não necessariamente sejam trabalhadas pela escola e como podem ser desenvolvidas.

Uma criança que vai mal na escola pode ser superdotada?

Pode. Esse é outro erro do senso comum em achar que uma criança superdotada necessariamente tem que ter

sucesso acadêmico. Na verdade, a escola é um espaço que privilegia e trabalha com determinados conteúdos mais voltados para o desenvolvimento das habilidades verbal e lógico-matemática, desconsiderando outros conteúdos relacionados à inventividade, criatividade e habilidades artísticas. Assim sendo, as crianças que apresentam maior habilidade nessas áreas acabam sendo prejudicadas. Esses alunos são normalmente rotulados como indisciplinados e desatentos ou com deficiência quando, na verdade, apenas não encontram, na escola, oportunidades reais para desenvolver seu potencial, o que gera problemas para todos. Por isso, esse aluno precisa ser encaminhado para um serviço especializado onde possa ser devidamente identificado e consiga desenvolver seu potencial, servindo de apoio para o desenvolvimento das demais áreas em que a criança apresenta dificuldades.

A escola deve cobrar mais do aluno superdotado?

Não. Em primeiro lugar porque, embora o aluno com altas habilidades/superdotação possa ter suas habilidades na área acadêmica escolar, nem todos os superdotados têm habilidades nessa mesma área. Em segundo lugar, não se trata de cobrar mais do aluno, o que pode comprometer mais do que ajudar no seu desempenho, mas de criar outras estratégias em sala de aula para suprir sua necessidade de aprender mais. Em terceiro lugar, essa cobrança pode aumentar a visibilidade sobre o aluno e gerar uma segregação que pode partir tanto dos professores quanto dos colegas e se revelar extremamente negativa e devastadora para o aluno.

O aluno deve saber que é superdotado?

Sim. O aluno deve saber que é superdotado. Entretanto essa informação deve vir acompanhada de um cauteloso esclarecimento para a criança, para a família e para a escola sobre a condição da superdotação, as características e os procedimentos a partir da descoberta de tal condição. Tudo isso deve ser feito sem pré-conceitos nem fantasias, de forma clara e fundamentada nos estudos desenvolvidos sobre o tema. É preciso que sejam esclarecidos os mitos existentes, sanadas as dúvidas que surgem na criança, nos familiares e na equipe escolar e que se construa uma rede de informação e apoio ao desenvolvimento da criança.

O aluno superdotado deve receber um tratamento diferenciado?

Sim. Mas esse tratamento diferenciado deve se restringir às oportunidades de aprendizagem que sejam oferecidas a esse aluno e não em relação aos relacionamentos escolares e sociais. Pela sua condição, o aluno superdotado apresenta necessidades na sala de aula que requerem do professor o enriquecimento das atividades e oferecimento de outras oportunidades de aprendizagem, satisfatórias e desafiadoras. Para boa parte dos alunos, as atividades escolares podem ser tediosas e sem sentido, por isso precisam ser enriquecidas. Esse enriquecimento, longe de favorecer apenas ao aluno superdotado pode, entretanto, permitir que os demais também sejam favorecidos.

Superdotação e Altas Habilidades são coisas diferentes?

Não. No Brasil, pode-se observar, entre diversos pesquisadores dessa área, a utilização da nomenclatura altas habilidades, superdotação ou talentoso como designando sempre a mesma condição. Assim sendo, pode-se dizer que nosso aluno é superdotado, tem altas habilidades ou é talentoso. Esses termos mencionados acima não devem ser confundidos, entretanto, com as idéias de gênio, precoce ou prodígio, embora possam estar relacionadas de alguma forma.

O aluno com altas habilidades é bom em todas as áreas do conhecimento?

Não. Embora isso possa acontecer, porém o normal é ter indivíduos que se destacam em apenas uma ou outra área, apresentando desempenho na média em outras áreas e, ainda, dificuldades no desempenho em outras. Por isso, é importante que sejam oferecidas alternativas para que se desenvolva sua área de destaque e esse potencial ser canalizado, desenvolvendo as demais áreas em que esteja atuando.

Um aluno que tenha altas habilidades precisa ser ajudado/orientado?

Por tudo que foi dito até o momento, é importante que se tenha consciência de que as pessoas (crianças, jovens, adultos e velhos) com altas habilidades/superdotação precisam de atenção especial e de apoio em suas necessidades. Muitas pessoas tiveram seu potencial desperdiçado ou tolhido por incompreensões de várias espécies, discriminação e intolerância, isso quando não se

chega a consequências mais graves. A escola, em especial, pode ser considerada como um dos locais que mais colaboraram para dificultar a vida dessas pessoas. Mas também é o local que, devidamente preparado, mais tem condições de favorecer o desenvolvimento das potencialidades do ser humano, em especial daqueles que têm altas habilidades.

Existem pessoas famosas com altas habilidades/superdotação?

Sim. Apesar de que muitos permanecem anônimos através dos tempos, ainda assim pode-se citar algumas pessoas que podem ser consideradas com altas habilidades/ superdotados e alcançaram reconhecimento social: Beethoven, John Kennedy, Walt Disney, Albert Einstein, Isaac Newton, Leonardo da Vinci, entre outros. Entre os representantes nacionais, várias pessoas de expressão apresentam características de altas habilidades/superdotação.

Numa avaliação subjetiva dos aspectos da vida, obra, declarações e comportamento dos sujeitos, podemos citar: Chico Buarque de Holanda (compositor, cantor, dramaturgo e escritor), Jô Soares (humorista, entrevistador, ator, diretor, dramaturgo, roteirista e escritor), Roger Rocha Moreira (músico e compositor do grupo brasileiro Ultraje à Rigor, é membro da famosa organização Mensa International – formada por pessoas atestadamente superdotadas), Daiane dos Santos (ginasta e medalhista olímpica), Pelé (jogador de futebol)?



Poesias

MESTRE DAS LETRAS

Filho de lavadeira e pintor mulato...
No Rio de Janeiro nasceria
Joaquim Maria ,
“Nosso Machado”.

Entre epilepsia e gagueira
Desenvolveu seu talento de forma ligeira;
Órfão, tímido e quieto, vive na recata...
Torno-se assim, autodidata.

Autor de trabalhos diversos
“O Marmota” publica seus primeiros versos:
Poesia, prosa, conto, novela, teatro, crítica e crônica...
E começa a fase romântica.

Passada sua maturidade,
Volta-se para objetividade,
Com visão crítica e pessimista;
Inaugura a segunda fase – Realista.

Quem o lê, põem-lhe divino
Mais belo, não imagino!
De pena na mão,
Abriu-nos a imaginação.

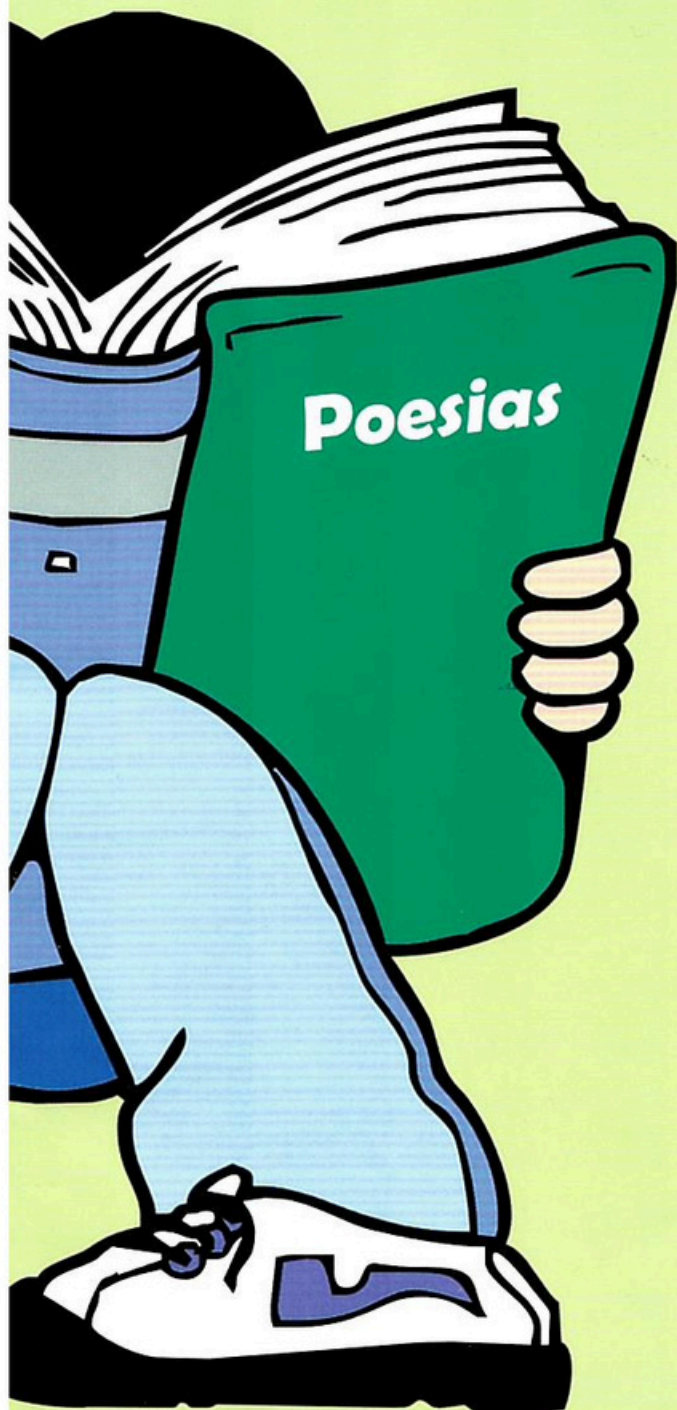
O câncer deixou-lhe adoentado...
A eternidade convida o escritor cansado;
A morte dá seu veredito:
Machado de Assis, Cem Anos de um Mito.

Isis Watanabe
16 anos - 3º ano Ensino Médio
Fund. Ed. Cristo Rei
São Gabriel do Oeste

Primeira colocada no Concurso de Talento
Literário/poesia na Área de
Superdotação NAAH/S-MS



O JARDIM DA VIDA



No jardim da vida sou um ser...
Tenho saúde e amor.
Pensar no futuro é perceber sua magia.

A nossa vida deve ser bem vivida.
Não aceito destruição.
Do conhecer ao viver. Do sentir ao ouvir

Do pensar até cansar descubro: "Somos seres racionais"
Como temos capacidade pra pensar, me questiono se.
Por que destruimos o nosso planeta? Matamos nossos animais?
Desmatamos nossas matas?
Se somos seres racionais!

Precisamos repensar em nossos atos!!!
A vida pede socorro...
Neste jardim da vida.
Agir como ser humano deve ser nosso esforço.

Aproveitar a vida é perceber a beleza das flores.
O canto dos pássaros.
A beleza do arco-íris.
A leveza das folhas.
E o encontro dos beija-flores.
Um dia esta vida vai passar.
No jardim nada vai restar.
O amanhã a Deus pertence
Proteger nosso planeta.
É garantir que este jardim da vida.
Continue tão belo e cheio de vida.

João Felipe Baccarin
11 anos - 6º ano
EE Profª. Catarina de Abreu
Sidrolândia

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALENCAR, E. M.L.S. & FLEITH, D. S. Superdotados: determinantes, educação e ajustamento. 2 ed., São Paulo: EPU, 2001.
- BRASIL, MEC/SEESP. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. Brasília, 2001.
- BITTELBRUN, Ivonete Bitencurt Antunes. O Silêncio da Escola Pública: Um Estudo Sobre os Programas de Atendimento aos alunos com indicadores de superdotação no Estado de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
- DELOU, C. M. C. Sucesso e Fracasso Escolar de alunos considerados superdotados: um estudo sobre a trajetória escolar de alunos que receberam atendimento em salas de recursos de escolas da rede pública de ensino. -Tese de Doutorado em Educação: História e Filosofia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.
- FREEMAN, J. & GUENTER, Z. C. (2000). Educando os mais capazes. São Paulo: EPU.
- FLEITH, D. S. (org.) A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação. Vol. 1. Orientação a professores. Brasília/DF: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Especial, 2007.
- A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação. Vol. 2. Atividades de Estimulação de Alunos. Brasília/DF: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Especial, 2007.
- A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação. Vol. 3. O Aluno e a Família. Brasília/DF: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Especial, 2007.
- GARDNER, H. (1999). Inteligência: um conceito reformulado. Rio de Janeiro: Objetiva.
- GONZÁLES, R. F. O Sujeito que aprende: desafio do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, Maria Carmen V. R. (organizadora). Aprendizagem e Trabalho Pedagógico. Campinas, SP, Editora Alínea, 2006.
- LANDAU, E. A Coragem de Ser Superdotado. Tradução de Sandra Miessa. São Paulo: Cered, 1996.
- MARTÍNEZ, A. M. Criatividade, Personalidade e Educação. Tradução Mayra Pinto. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- MIRANDA, M. G. de. Inteligência e Contemporaneidade.: próximo século. Rio de Janeiro: NAU, 1999. (mimeio)
- OLIVEIRA, C. G. Altas Habilidades na Perspectiva da Subjetividade. Campo Grande, 2007. Dissertação de Mestrado (Relatório final da Dissertação apresentada à Comissão Julgadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso de Mestrado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul sob a Orientação do Prof. Dr. ^a Alexandra Ayach Anache).
- PIAGET, J. Seis Estudos de Psicologia. Tradução Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva, 17 edição. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 1989.
- RENZULLI, J. S. Escolas para o Desenvolvimento de Talentos; Um Plano Prático para o Aproveitamento Escolar Integral. Comunicação apresentada no Congresso Interna, 1996.
- TELEFORD, C. W.; SAWREY, James M. A excepcionalidade intelectual II: As pessoas intelectualmente superiores. In: _____ (Orgs.). O indivíduo Excepcional. Tradução Vera Ribeiro. 3. ed. Nova Jersey: Englewood Cliffs, 1997. p. 217-253.
- cional de Superdotação. Universidade do Porto/Portugal, Porto, out. 1996.
- VIRGOLIM, A. M. R. Altas Habilidades/Superdotação: encorajando potenciais / Ângela M. R. Virgolim - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. 70 p.: il. color.
- VIGOTSKI, L. S. A Formação Social da Mente. COLE, Michael; STEINER, Vera John;
- WINNER, E. Crianças Superdotadas: mitos e realidades. Tradução Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.



Rafael Alves da Silva Mareco - 17 anos

