



## ALUNOS COM IDENTIFICAÇÃO DE ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO NAS PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA

Fábio Palácio Batista  
UFMS

Fabiopalacio73@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-3701-1745>

Fernanda Malinosky Coelho da Rosa  
UFMS

fernanda.malinosky@ufms.br  
<https://orcid.org/0000-0002-4873-1107>

### Resumo:

Este artigo é parte de uma pesquisa de mestrado em Educação Matemática em andamento. Nosso objetivo é discutir o que acontece após a identificação do aluno com altas habilidades ou superdotação (AH/SD) com afinidades em Matemática na inclusão em sala de aula, nas práticas que envolvem a Educação Matemática. Buscamos esse objetivo a partir de narrativas construídas em entrevistas com estudantes que frequentam ou frequentaram o Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação (CEAM-AHS), que é responsável pela identificação e acompanhamento destes alunos em sua trajetória escolar e de vida. Como referencial teórico utilizamos Renzulli (1978), Gardner (1983) e a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEI) (BRASIL, 2008). Os resultados encontrados inicialmente apontam que a identificação de AH/SD causa mudanças na vida escolar desses alunos, como a mudança do sentimento de exclusão em sala, traz melhor compreensão dos professores a respeito de determinados comportamentos apresentados, auxiliando na elaboração de estratégias pedagógicas para inclusão destes alunos na sala de aula.

**Palavras-chave:** Superdotação; Narrativas; Inclusão.

### 1. Introdução

Ao falarmos sobre o tema Educação Especial, geralmente lembramos dos alunos com alguma deficiência intelectual, limitação sensorial ou com algum transtorno específico. Muitas vezes, as pessoas se esquecem dos alunos com Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD) que conforme a Associação Paulista para Altas Habilidades/Superdotação (APAHS), compõe cerca de 5% da população mundial, podendo esse número chegar a 10% se for levado em conta habilidades artísticas, corporais, musicais etc. Há situações em que esses discentes são rotulados

como “alunos problema” na escola, pois não houve uma identificação prévia como possíveis casos de altas habilidades ou superdotação, segundo Bahiense e Rosseti (2014).

Essa rotulação pode mudar após a devida avaliação e identificação de AH/SD, especificamente em nosso estudo, a identificação de AH/SD com afinidades em Matemática. Essa identificação traz algumas mudanças na vida escolar desse aluno e nossa intenção é discutir sobre isso.

Nas aulas de Matemática, Jelinek (2015) aponta:

[...] é possível perceber a presença de educandos que não apresentam comprometimento cognitivo, mas que se mostram aborrecidos durante as aulas e que, na maioria das vezes, conseguem desenvolver a proposta da disciplina, mas de uma forma peculiar – sem cálculos, apenas com apontamentos mínimos ou por meio de estratégias e conceitos que não estão sendo cobrados naquele momento específico – geralmente perturbando os demais colegas de turma (JELINEK, 2015, p. 2).

Nem todo aluno que “resolve as atividades de cabeça” será identificado com AH/SD, mas os indicativos devem ser avaliados e orientados auxiliando este aluno em seu desenvolvimento escolar e pessoal, orientando também a conduta do professor em sala de aula. No que segue, apresentaremos um pouco sobre as altas habilidades ou superdotação, segundo a legislação e autores da área.

## **2. Altas habilidades ou superdotação (AH/SD)**

Para apresentar as características que indicam os comportamentos de Altas Habilidades ou Superdotação, utilizamos o trabalho desenvolvido por Joseph Renzulli (1978), pesquisador do Centro Nacional de Pesquisa sobre o Superdotado e Talentoso da Universidade de Connecticut, nos Estados Unidos. Segundo Andrés (2010), Joseph Renzulli, por meio de suas pesquisas no campo da Psicologia, apresentou o modelo dos três anéis que indicam que os comportamentos de AH/SD resultam de três conjuntos de traços:

- a) habilidade acima da média em alguma área do conhecimento: comparada aos seus pares, mesma idade, mesma série. Não precisa ser muito acima da média.
- b) envolvimento com a tarefa: capacidade de envolvimento, motivação, vontade de realizar uma tarefa, concentração.
- c) criatividade: capacidade de pensar estratégias diferentes, perceber novos significados e implicações, retirar ideias de uma situação e aplicá-las em outra.

O trabalho sobre as inteligências múltiplas do psicólogo cognitivo e educacional Howard Garder, ligado à Universidade de Harvard, também foi pesquisado. Segundo Antunes e Costa (2016), Gardner destaca as 7 inteligências múltiplas:

Lógico-matemática: pessoas que desenvolvem mais facilmente habilidades em matemática e em raciocínios lógico-dedutivos, cientistas possuem esta característica.

Linguística: indivíduos com amplas habilidades em escrita, leitura e em aprender idiomas, é predominante em poetas e escritores.

Espacial: é a capacidade de formar um modelo mental de um mundo espacial e de ser capaz de manobrar e operar utilizando esse modelo. É característica de arquitetos e escultores.

Físico-sinestésica: são as pessoas que tem grande aptidão para controlar os movimentos do corpo, atores e aqueles que praticam dança têm essas características.

Interpessoal: habilidade de entender intenções, motivações e desejos dos outros, encontra-se mais desenvolvida em políticos, religiosos e professores.

Intrapessoal: refere-se às pessoas que tem a capacidade de entender a si mesmo, como psicoterapeutas e escritores.

Musical: estão em pessoas que possuem grande aptidão para tocar instrumentos, compor e executar produções musicais, estão englobados compositores, maestros e críticos da música (ANTUNES; COSTA, 2016, p. 42).

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEI) de 2008, define que educandos com altas habilidades ou superdotação “demonstram potencial elevado em qualquer uma 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” (BRASIL, 2008, p. 15). Com isso notamos que a definição apresentada pela PNEEI se alinha aos estudos de Renzulli e de Gardner supracitados.

Como mencionado anteriormente, os AH/SD compõe o público-alvo da Educação Especial. A Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), traz:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I – [...]

II – [...]

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; (BRASIL, 1996, p. 2)<sup>1</sup>.

Essa legislação menciona o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e preconiza, ainda, “a necessidade de professores especializados para esse atendimento e professores capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996). Nas

---

<sup>1</sup> Redação atualizada pela lei nº 12.796 de 2013.

narrativas produzidas para nossa pesquisa, a formação docente aparece como possível tema a ser debatido no decorrer das discussões.

Nossa intenção é discutir o que acontece após a identificação do aluno com AH/SD com afinidades em Matemática na inclusão em sala de aula, nas práticas que envolvem a Educação Matemática em instituições públicas de ensino. Essa discussão passa pela formação do professor, seja licenciado em Matemática ou em Pedagogia, pois este, em sala de aula regular é o primeiro elo na identificação e inclusão destas crianças. A formação inicial do professor influi diretamente nos processos que pesquisamos.

Prevendo o trabalho com nosso público pesquisado, deve esclarecer quais as características que estes alunos apresentam, preparando o docente para lidar com situações diversificadas encontradas no desenvolvimento das atividades escolares destes alunos. Na escola pública, a quantidade elevada de alunos por salas de aula pode dificultar o trabalho do professor no que diz respeito ao atendimento individualizado demandado pelos alunos com AH/SD. Não queremos dizer aqui que os outros alunos da sala também não precisem de atendimento individualizado em algumas situações, pois assim não estaríamos colaborando na promoção de práticas da Educação Matemática Inclusiva<sup>2</sup>.

Sobre a demanda por atendimento individualizado geradas por alunos com AH/SD, durante trabalho desenvolvido no Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação (CEAM-AHS), observei<sup>3</sup> que alunos que apresentam indícios ou que tenham identificação de AH/SD em Matemática demonstram curiosidades e interesses em temas que podem estar além do que está sendo estudado no ano em que estão matriculados e que os outros alunos podem não conhecer. Esta curiosidade, quando este aluno está na sala de aula regular, pode gerar a necessidade de um atendimento individualizado.

O estudante com AH/SD em Matemática<sup>4</sup> apresenta alguns comportamentos específicos como habilidade numérica, a alta memória, a abstração, o pensamento divergente, o raciocínio lógico avançado, a rapidez de pensamento e o desenvolvimento elevado da capacidade mental (JELINEK, 2015).

Devido a essas características, esse aluno tem tendência a resolver problemas matemáticos mentalmente, sem escrever os passos seguidos para resolução. Pode ainda

---

<sup>2</sup> Conforme Skovsmose (2019), a Educação Matemática Inclusiva é entendida em termos de encontros entre diferenças na sala de aula e uma educação para a justiça social.

<sup>3</sup> Relato de uma experiência pessoal do primeiro autor deste artigo, por isso está escrito na 1ª pessoa.

<sup>4</sup> A identificação pode acontecer em qualquer área do conhecimento como, por exemplo Artes, Linguística, Política. A Matemática é uma possibilidade e o foco da nossa pesquisa.

terminar as tarefas com maior rapidez do que seus pares e, com isso, ficar conversando com os colegas e interferindo em suas atividades.

O CEAM-AHS, centro responsável pela identificação dos alunos com AH/SD no estado de Mato Grosso do Sul e pelo atendimento especializado aos alunos identificados. No centro são realizadas atividades de suplementação e enriquecimento curricular para que os alunos possam desenvolver seu potencial acadêmico e acompanhamento psicológico para o desenvolvimento pessoal dos estudantes.

A avaliação é feita por uma equipe multidisciplinar composta por psicólogos e pedagogos. Após feita e com identificação positiva, o estudante recebe atendimento especializado no centro, no contraturno das atividades escolares. A equipe ainda oferece atendimento aos professores da escola dos estudantes identificados e para as famílias destes alunos.

### **3. Metodologia**

Para desenvolver nossa pesquisa utilizamos narrativas construídas a partir de entrevistas com alunos convidados, que frequentam ou frequentaram o CEAM-AHS em Campo Grande/MS.

Para a investigação de assuntos ligados à Educação, a pesquisa narrativa constitui-se em excelente ferramenta porque traz nos fatos narrados a subjetividade dos participantes. As narrativas estão permeadas pelos contextos sociais e políticos de cada um. Dessa forma, buscar um olhar mais atento a essas vivências, exige:

Parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

Azevedo (2014) destaca a importância da narrativa: ao narrar, o participante desperta a consciência de si e de suas aprendizagens pela vivência quando se percebe, ao mesmo tempo, nos papéis de ator e de investigador da sua própria história. Assim, as narrativas produzidas trarão para reflexão as trajetórias como estudante, suas expectativas e suas decepções.

Em nossa pesquisa, os relatos dos participantes envolvidos trouxeram parte do que foi vivido na escola a partir da identificação de AH/SD em Matemática. As entrevistas nos forneceram informações que talvez não seriam encontradas em outra fonte de pesquisa.

Para Freitas e Fiorentini (2007), as narrativas são um modo de refletir, relatar e representar a experiência; produzem sentido ao que somos, fazemos, pensamos, sentimos e dizemos. As narrativas podem atuar na mudança de conceitos, tanto por parte de quem está contando uma história como por parte do pesquisador. Neste sentido,

As pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros, incluindo os jovens e os recém- pesquisadores em suas comunidades (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 27, apud SAHAGOFF, 2015, p. 2).

Desta maneira, possibilita novas investigações que não estavam no planejamento inicial do pesquisador.

Para a produção dos relatos utilizados em nossa pesquisa, foi elaborado um roteiro com questões semiestruturadas aplicadas em entrevista com gravação de áudio, transcritas posteriormente. Cada transcrição se transformou em uma narrativa única de cada participante. Essas narrativas foram revisadas pelos participantes, assim puderam acrescentar ou suprimir as partes que julgaram necessárias. Com isso a subjetividade de cada um ficou acentuada nas produções e respeitada na pesquisa.

O CEAM-AHS foi o local por onde começamos a busca por participantes, mas infelizmente por conta das restrições impostas pela pandemia, os alunos do centro não se dispuseram a participar. Convidamos então duas acadêmicas de um curso de licenciatura em Matemática com identificação de AH/SD que aceitaram contribuir conosco. A princípio nossa intenção foi convidar alunos de diferentes níveis de escolaridade, conseqüentemente de diferentes idades, independentemente do sexo.

Com o propósito de conhecer mais sobre a identificação de AH/SD, convidamos para entrevista a direção do CEAM-AHS, uma psicóloga e uma pedagoga que atuam no referido centro.

#### **4. Resultados**

Como a pesquisa está em andamento, algumas análises ainda não estão concluídas, por isso apresentamos resultados parciais. Nos relatos das entrevistadas Elena e Alana<sup>5</sup>, avaliadas e identificadas quando estavam no segundo ano do ensino médio, apontam que após a identificação de AH/SD aconteceram mudanças (ou não) em suas relações com familiares, colegas e professores.

---

<sup>5</sup> Os(as) entrevistados(as) escolheram nomes fictícios.

Elena fala sobre a reação da família:

*Sobre a identificação, à princípio, meus pais ficaram surpresos porque receber um diagnóstico por mais que seja positivo assusta num primeiro momento, mas a relação com meu pai e com minha mãe, não vejo nenhuma mudança depois da identificação, [...] (excerto da entrevista de Elena).*

A família ficou surpresa, mas não houve mudança na relação com Elena porque segundo ela, seu irmão mais velho foi identificado um pouco antes dela e isso amenizou a reação dos pais ao receber a notícia da identificação.

Reação semelhante aconteceu com a família de Alana, outra entrevistada, que tem uma irmã mais velha com identificação. Ela nos conta que:

*Daí conversando com a minha mãe, ela disse que, para ela, quem tinha altas habilidades em um nível elevado, era aquela criança que ia para a faculdade com quatorze anos. [Meus pais] tiveram que aprender junto com a gente, então o impacto comigo não foi tanto porque já tinha ela. Quando a avaliação veio para mim eles ficaram: “Ah, legal!” (excerto da entrevista de Alana).*

Já a reação de colegas e docentes foi um pouco diferente, segundo Elena,

*Após a identificação minha relação com os colegas e professores mudou, porque como era uma coisa nova e digamos positiva, do meu ponto de vista na época, eu acabei falando para a sala, para os professores que eu tinha identificação de altas habilidades (excerto da entrevista de Elena).*

Para Alana,

*[...] antes da minha avaliação, [...] os professores não entendiam o porquê, o que estava acontecendo. Então, a primeira reação que eles tinham era não me colocar para fazer nenhuma outra coisa, só falavam para parar de atrapalhar os coleguinhas. [...] depois da avaliação, eles começaram a entender melhor o porquê que era assim e agir de forma diferente, mas eu lembro muito que antes eles me deixavam sem fazer nada, entendeu, então quando eu terminava as coisas eles falavam beleza, espera aí um pouquinho. Não tinha nenhuma atividade suplementar. [...] No ensino médio [após a identificação], já não. Porque, para mim, os professores entendiam melhor o que estava acontecendo, então eles já levavam uma atividade extra, ou então falavam que eu podia continuar os exercícios. Como eu te disse, ele passou aqui, mas pode ir fazendo os outros também, entendeu? Então, no ensino médio, principalmente depois da avaliação, eu acho que eu não tive tanto essa exclusão (excerto da entrevista de Alana).*

A identificação auxiliou a escola a compreender melhor os comportamentos de Elena e Alana em sala de aula. A reação de Elena inicialmente foi contar sobre a identificação, pois considerou algo positivo. Com Alana, observamos que, ao terminar as atividades, ela ficava

ociosa. No ensino médio, havia um entendimento melhor, pois já havia a identificação, então ela tinha atividades extras, como uma forma de estratégia para incluí-la na sala de aula.

Percebemos que para Alana a identificação teve consequências positivas em relação ao sentimento de exclusão percebido por ela anteriormente.

Uma das estratégias adotada pelos professores foi a de levar atividades extras para que a aluna não ficasse ociosa na sala, já que terminava as atividades com rapidez. O relato de Elena nos traz uma estratégia diferente adotada pelo professor de Matemática:

*Eu me lembro que umas duas vezes que eu já tinha acabado o exercício e o professor me colocou para auxiliar os colegas dentro da sala de aula, ele falou: 'Elena, auxilia seus colegas então'. O professor tinha separado em grupos e fui passando neles para tirar dúvidas, perguntar se estavam entendendo, explicar de novo de uma outra forma diferente da que o professor tinha explicado, mas foram só essas duas vezes assim (excerto da entrevista de Elena).*

Mesmo não sendo nosso tema central de pesquisa, a formação de professores aparece nos relatos, como dissemos anteriormente. Aqui o docente, a nosso ver, adotou um procedimento de inclusão dessa aluna na sala, pois fez com que ela não ficasse ociosa, auxiliando os colegas e compartilhando sua compreensão sobre a matéria ensinada no momento. No entanto, nem sempre o docente tem esse entendimento. Em outro excerto, Elena conta:

*Ele aplicou a primeira avaliação, que valia quatro, e eu tirei 3.6. Daí ele chegou para distribuir as provas, para mostrar as notas para a gente. Quando chegou na minha prova ao invés de me entregar, só me chamar e esperar eu ir lá para receber minha prova, ele falou para a sala inteira "Nossa Elena, você tão inteligente, com altas habilidades, me tira uma nota tão feia dessas!". Eu logo pensei: "Se a prova valia quatro, eu devo ter tirado meio ou um porque uma nota feia que ele tá falando" e, na verdade, eu tinha tirado 3.6, devo ter errado uma questão e isso me marcou bastante (excerto da entrevista de Elena).*

O comentário feito pelo professor em sala em aula foi uma atitude exagerada, expôs a aluna e demonstra uma desinformação a respeito do tema altas habilidades ou superdotação. Esse comentário traz o que Antipoff (2010) cita como um mito, que a criança que foi identificada com superdotação tem uma capacidade intelectual geral que a faz ser excelente em todas as áreas.

Analisando essas falas, percebemos que a importância da identificação de AH/SD no sentido de melhor compreensão de seus comportamentos e na vida escolar, possibilitando a

prática de ações inclusivas referentes a esse público, mas ao mesmo tempo é possível observar uma influência, que pode ser positiva ou negativa, na vida do aluno.

## **5. Considerações finais**

A princípio nossas conclusões são de que a identificação de AH/SD causa mudanças na vida escolar desses alunos. Algumas mudanças são positivas como o melhor entendimento dos pais/responsáveis e da escola sobre os comportamentos apresentados por estes estudantes. Em consequência disso, a elaboração de estratégias pedagógicas para que estes alunos se sintam incluídos na sala de aula.

Outras mudanças podem gerar desconforto nos alunos identificados, como o aumento da expectativa por desempenho causado pela desinformação a respeito do tema por parte de alguns professores.

Nossa intenção é que ao fim da pesquisa tenhamos mais dados para ampliar as discussões sobre o que acontece após a identificação do aluno com AH/SD com afinidades em Matemática na inclusão em sala de aula, nas práticas que envolvem a Educação Matemática. O que podemos dizer, no momento, é que como educadores matemáticos devemos educar sem rótulos, sem olhar para uma Matemática como sendo para poucos ou para “gênios”. Colocar essa carga de genialidade em um aluno identificado como AH/SD é sinônimo de desinformação, ocasionando um processo de exclusão do educando por se sentir pressionado ou não se achar bom o suficiente para corresponder as altas expectativas.

## **Referências**

ANDRÉS, Aparecida. **Educação de alunos superdotados/altas habilidades:** legislação e normas nacionais: legislação internacional, América do Norte (EUA e Canadá), América Latina (Argentina, Chile e Peru), União Européia (Alemanha, Espanha, Finlândia e França). Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Consultoria Legislativa, 2010. Disponível em: <[https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/estudos-e-notas-tecnicas/publicacoes-da-consultoria-legislativa/areas-da-conle/tema11/2010\\_645.pdf](https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/estudos-e-notas-tecnicas/publicacoes-da-consultoria-legislativa/areas-da-conle/tema11/2010_645.pdf)>. Acesso em: 27 nov. 2021.

ANTIPOFF, Cecília Andrade. CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Superdotação e seus mitos. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo (SP). v.14, n.2. p. 301-309, julho/dezembro 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pee/a/cFcPTS7QRGqk9mKZsW5tWVz/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 19 mar. 2022.

ANTUNES, Edivania Gomes Severino. COSTA, Cleber Balbino. Inteligências Múltiplas. **Conhecimento e Educação**. Maringá (PR), v.1. p. 40-48, 2016. Disponível em: <<https://aedmoodle.ufpa.br/mod/resource/view.php?id=159165>>. Acesso em: 21 mai. 2022.

APAHSD, Associação Paulista para Altas Habilidades/Superdotação. **Fatos Relevantes**. Disponível em: <<http://apahsd.org.br/fatos-relevantes-para-pessoas-com-altas-habilidades/>>. Acesso em: 16 abr. 2022.

AZEVEDO, Priscila Domingues. Narrativas de Práticas Pedagógicas de Professoras que Ensinam Matemática na Educação Infantil. **Bolema**, Rio Claro (SP), v.28, n. 49, p. 857-874, ago. 2014.

BABIENSE, Taisa Rodrigues Smarsarro; ROSSETTI, Claudia Broetto. Altas habilidades/superdotação no contexto escolar: percepções de professores e prática docente. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília (SP), v. 20, n. 2, p. 195-208, abr.-jun., 2014.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em 15 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília (DF). 2008.

FREITAS, Maria Teresa Menezes; FIORENTINI, Dario. As possibilidades formativas e investigativas da narrativa em educação matemática. **Horizontes**, Itatiba (SP), v. 25, n. 1, p. 63-71, jan./jun. 2007.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Tradução Maria Adriana Verissimo Veronese. Porto Alegre: Artmed 1995.

JELINEK, Karin Ritter. Altas habilidades em Matemática: incentivando potenciais no Ensino Fundamental. **Revista Eletrônica de Matemática - REMAT**, Caxias do Sul (RS), v. 1, n. 2, p. 1-8, 2015.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o sabor de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas (SP), n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

RENZULLI, J.S. Superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**, Porto Alegre, v.27, n.1 (52), p.75-131, 2004.

SAHAGOFF, Ana Paula. Pesquisa narrativa: uma metodologia para compreender a experiência humana. In: Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação SEPesq, 11. 2015. Porto Alegre. **Anais...** Uniritter. p. 1-7. Disponível em: <[uniritter.edu.br/files/sepesq/arquivos\\_trabalhos/3612/879/1013.pdf](http://uniritter.edu.br/files/sepesq/arquivos_trabalhos/3612/879/1013.pdf)>. Acesso em 19 nov. 2021.

SKOVSMOSE, Ole. Inclusões, encontros e cenários. **Educação Matemática em Revista**, Brasília/DF, v. 24, n. 64, p. 16-32, set./dez. 2019