

EDUCAÇÃO PARA O **POTENCIAL:**

ESTUDOS SOBRE

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO



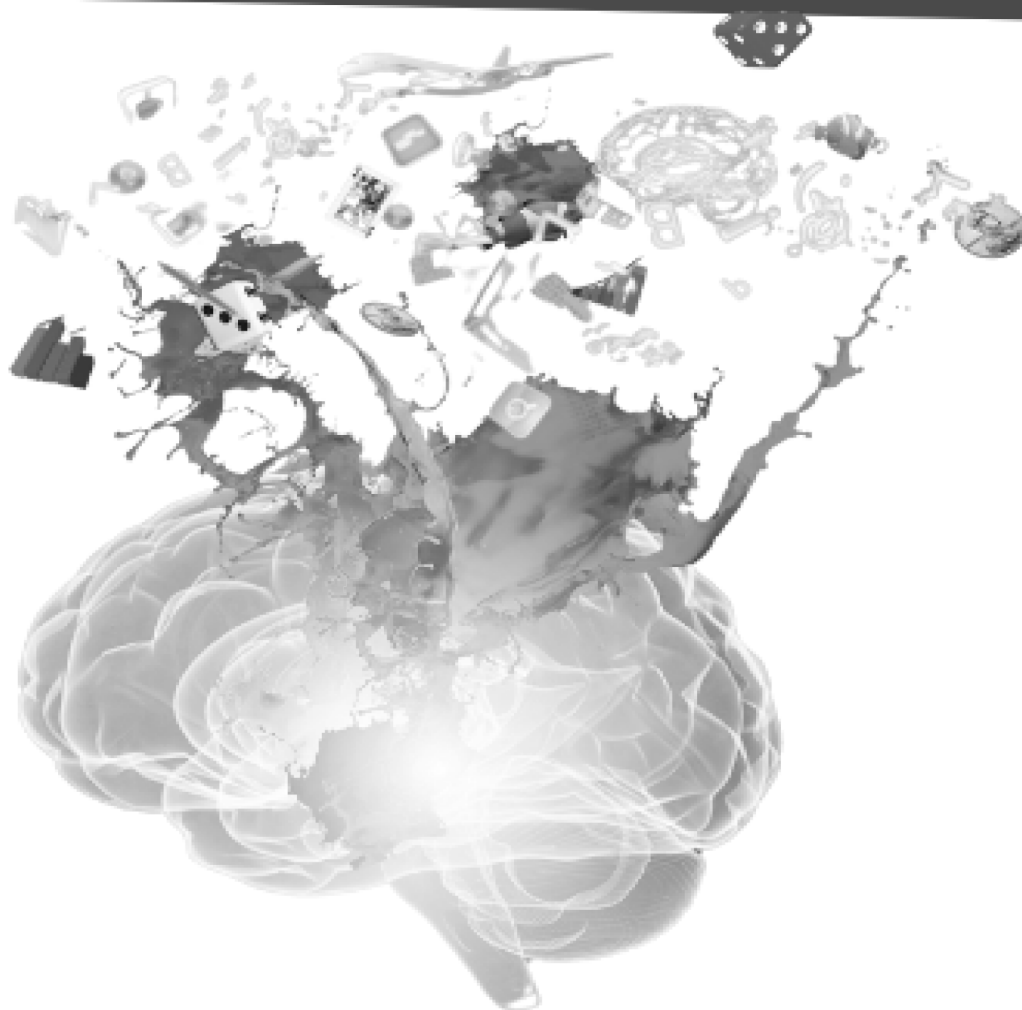
Alcidinei Dias Alves
Artur Pires de Camargos Júnior
Edson Vieira da Silva de Camargos
Organizadores

ARCO
EDITORES

EDUCAÇÃO PARA O POTENCIAL:

ESTUDOS SOBRE

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO



Alcidinei Dias Alves
Artur Pires de Camargos Júnior
Edson Vieira da Silva de Camargos
Organizadores

ARCO
EDITORES ● ● ● ●

Conselho Editorial

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - UNIDAVI
Prof. Dr. Astor João Schönell Júnior - IFFAR
Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - UFRR
Prof. Dr. Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo - UESPI
Profa. Dra. Andréia Bulaty - UNESPAR
Profa. Dra. Carla da Conceição de Lima - UFVJM
Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - UNISC
Profa. Dra. Clarice Caldeira Leite - UFRGS
Profa. Dra. Cecilia Decarli - UFRGS
Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - UNICID
Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - UFCE
Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - UFMA
Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL
Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio - UFRGS
Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - FASESP
Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - UERN
Profa. Dra. Elen Gomes Pereira - IFBA
Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - UFN
Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - IFCE
Prof. Dr. Francisco Ricardo Miranda Pinto - UFCAT
Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - UCB
Prof. Dr. Ismar Inácio dos Santos Filho - UFAL
Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch - UFSM
Profa. Dra. Liziany Müller Medeiros - UFSM
Profa. Dra. Marcela Mary José da Silva - UFRB
Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - UFSM
Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - UFMS
Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - UNICENTRO
Prof. Nilton David Vilchez Galarza - UPLA
Prof. Dr. Olavo Barreto de Souza - UEPB
Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - UFABC
Prof. Dr. Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo - UNISANTOS
Prof. Dr. Rodrigo Toledo - USCS
Prof. Dr. Rodolfo Rodrigues de Souza - UERJ
Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - UFSM
Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - UFOB
Prof. Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández - UCLV

Editor Chefe: Ivanio Folmer

Projeto gráfico e Diagramação: Gabriel Eldereti Machado

Imagem capa: www.canva.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Educação para o potencial [livro eletrônico] :
estudos sobre altas habilidades/superdotação /
organizadores Alcidinei Dias Alves, Artur Pires
de Camargos Júnior, Edson Vieira da Silva de
Camargos. -- 1. ed. -- Santa Maria, RS :
Arco Editores, 2025.
PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5417-544-9

1. Crianças superdotadas – Educação 2. Educação
3. Superdotados 4. Superdotados – Educação I. Alves,
Alcidinei Dias. II. Júnior, Artur Pires de Camargos.
III. Camargos, Edson Vieira da Silva de.

25-302342.0

CDD-371.95

Índices para catálogo sistemático:

1. Superdotados : Educação 371.95

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

 **10.48209/978-65-5417-544-9**

Esta obra foi construída de forma coletiva, reunindo diferentes vozes, experiências e perspectivas. As opiniões expressas nos capítulos são de responsabilidade exclusiva de seus respectivos autores e não representam, necessariamente, a posição desta editora. Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.



APRESENTAÇÃO

A obra Educação para o Potencial: Estudos sobre Altas Habilidades/Superdotação reúne reflexões, pesquisas e práticas que têm como foco o reconhecimento, a identificação, a valorização e o atendimento educacional de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). Em meio a um cenário educacional que ainda carece de políticas públicas efetivas e de formação docente voltada à diversidade de potencialidades humanas, os textos presentes nesta coletânea contribuem para o fortalecimento de uma cultura de inclusão, equidade e desenvolvimento integral.

Este livro aborda as Altas Habilidades/Superdotação, um público da Educação Especial que ainda não recebe a devida atenção em instituições, redes e sistemas de ensino no Brasil e no mundo. Organizado em diferentes eixos temáticos, então, este livro discute fundamentos teóricos, experiências pedagógicas e a formação docente. A obra evidencia, ainda, a importância de políticas educacionais, práticas e pesquisas comprometidas com o direito à aprendizagem e à expressão do talento, da criatividade e da inteligência em suas múltiplas formas.

Destinada a educadores, pesquisadores, gestores e demais profissionais da educação, esta publicação oferece subsídios teóricos e práticos para ampliar o olhar sobre o potencial humano e promover práticas educacionais mais sensíveis, inclusivas e transformadoras. O compromisso de cada autora e de cada autor é promover a reflexão, a tomada de consciência e a motivação para atender às necessidades de pessoas superdotadas. Para que elas possam ser quem são, expressar os próprios talentos sem receios e contribuir para a melhoria da qualidade de vida da sociedade, faz-se necessário romper barreiras, mitos e preconceitos.

Faz-se necessário assumir uma postura ética, sensível e inclusiva.

Fraterno abraço a todos.

Alcidinei Dias Alves

Artur Pires de Camargos Júnior

Edson Vieira da Silva de Camargos

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1.....	8
O ENSINO E AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO BRASIL: CONCEPÇÕES E ADVERSIDADES NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE 2014 A 2024.....	8

José Alcy de Pinho Martins

doi: 10.48209/978-65-5417-544-0

CAPÍTULO 2.....	27
POLÍTICAS E PRÁTICAS NO ATENDIMENTO A ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA.....	27

Alcidinei Dias Alves

doi: 10.48209/978-65-5417-544-1

CAPÍTULO 3.....	45
ALTAS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS: SUPERDOTAÇÃO E LINGUAGEM.....	45

Valquíria Luna Arce Lima

doi: 10.48209/978-65-5417-544-2

CAPÍTULO 4.....	67
A FORMAÇÃO DOCENTE COMO FATOR-CHAVE PARA O SUCESSO DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: ANÁLISE DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA.....	67

Edson Vieira da Silva de Camargos

doi: 10.48209/978-65-5417-544-3

CAPÍTULO 5.....	83
ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: DIREITOS HUMANOS E INCLUSÃO EDUCACIONAL NA AMAZÔNIA À LUZ DOS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL.....	83

Andrezza Christina Alencar de Lima

doi: 10.48209/978-65-5417-544-4

CAPÍTULO 6.....	97
IDENTIFICAÇÃO DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: APLICAÇÃO DO PIAAHS D POR PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO.....	97
Artur Pires de Camargos Júnior	
doi: 10.48209/978-65-5417-544-5	
CAPÍTULO 7.....	108
NEUROEDUCAÇÃO E ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (AH/SD) NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): ESTRATÉGIAS PARA UMA APRENDIZAGEM INCLUSIVA...	108
Telmo Rosa Nogueira; Fernanda de Jesus Costa	
doi: 10.48209/978-65-5417-544-A	
CAPÍTULO 8.....	118
ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM DEBATE: POR QUE NÃO VEMOS ALUNOS (AS) NEGROS (AS) RECONHECIDOS?	118
Lilian Menezes dos Santos Cardoso; Tatiane Negrini	
doi: 10.48209/978-65-5417-544-B	
SOBRE OS ORGANIZADORES.....	133
SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES.....	135

CAPÍTULO 1

O ENSINO E AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO BRASIL: CONCEPÇÕES E ADVERSIDADES NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE 2014 A 2024

José Alcy de Pinho Martins

Doi: 10.48209/978-65-5417-544-0

Resumo: O presente capítulo analisa as concepções, desafios e práticas pedagógicas relacionadas ao atendimento de estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD) na Educação Básica brasileira. Inicialmente, apresenta definições e modelos teóricos consagrados, evidenciando a distinção entre desempenho acadêmico e potencial intelectual, bem como os mitos que ainda permeiam a compreensão desse público. Em seguida, aborda-se as adversidades enfrentadas nas escolas, como a identificação insuficiente dos estudantes, a carência de formação docente e a desigualdade de recursos entre regiões. Fica notório, que as concepções pedagógicas e estratégias de ensino que favorecem o desenvolvimento integral desses alunos, aponta para perspectivas futuras para uma educação inclusiva que reconheça e valorize o potencial humano. A análise fundamenta-se em revisão bibliográfica e documental, articulando referenciais teóricos e dispositivos legais para subsidiar reflexões e recomendações voltadas à melhoria das políticas e práticas educacionais para o público com AH/SD no Brasil de 2014 a 2024.

Palavras-chave: Altas habilidades. Superdotação. Educação básica. Inclusão escolar. Políticas públicas.

Abstract: This chapter analyzes the conceptions, challenges, and pedagogical practices related to the education of students with Gifted and Talented (GT) in Brazilian Basic Education. It begins by presenting established definitions and theoretical models, highlighting the distinction between academic performance and intellectual potential, as well as the myths that still permeate the understanding of this group. It then addresses the adversities faced in schools, such as the insufficient identification of students, the lack of teacher training, and the inequality of resour-

ces among regions. It becomes evident that pedagogical conceptions and teaching strategies that foster the integral development of these students point toward future perspectives for an inclusive education that recognizes and values human potential. The analysis is based on a bibliographical and documentary review, articulating theoretical frameworks and legal instruments to support reflections and recommendations aimed at improving educational policies and practices for students with Gifted and Talented (GT) in Brazil from 2014 to 2024.

Keywords: Gifted. Talented. Basic education. School inclusion. Public policies.

INTRODUÇÃO

A contextualização histórica e social do atendimento a alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) no Brasil, é fruto de um processo histórico marcado por avanços legais e pedagógicos, mas ainda permeado por desafios relacionados à identificação, à formação docente e à efetivação de políticas públicas.

Os primeiros registros de iniciativas voltadas a esse público surgem na segunda metade do século XX, porém de maneira isolada e com forte influência de práticas assistencialistas. Somente no início dos anos 2000 o tema ganha maior centralidade nas políticas públicas, especialmente com a criação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) em 2005, destinados a apoiar escolas, famílias e profissionais (Brasil, 2005; Oliveira, 2021).

Um marco importante foi a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE/2008), que reafirmou o direito dos(as) estudantes com AH/SD de frequentarem a escola comum, prevendo o atendimento educacional especializado (AEE) de forma transversal e articulada ao currículo. Esse documento orienta até hoje a organização dos sistemas de ensino no atendimento a esse público.

Outro avanço foi a Lei nº 13.234/2015, que instituiu o cadastro nacional de alunos com AH/SD, operacionalizado principalmente via Censo Escolar (Brasil, 2015). Estudos apontam que a identificação segue bastante subnotifi-

cada, devido a lacunas na formação docente, ao uso de critérios restritivos e a vieses socioeconômicos e culturais.

Em 2020, o Decreto nº 10.502 instituiu uma nova política de Educação Especial. No entanto, sua eficácia foi suspensa pelo Supremo Tribunal Federal (STF), sob o argumento de que abria margem para arranjos segregacionistas, em contradição à perspectiva inclusiva consolidada em 2008.

Mais recentemente, o Ministério da Educação (MEC) publicou a Diretriz de Altas Habilidades/Superdotação em 2022, com orientações atualizadas para identificação, atendimento e formação docente, resgatando o histórico de políticas públicas e apontando a necessidade de articulação intersetorial.

Diante desse percurso, os principais desafios atuais concentram-se em:

- (a) ampliar a identificação de estudantes, evitando visões elitistas centradas apenas em desempenho acadêmico (Brero, 2022);
- (b) investir em formação docente para práticas de enriquecimento curricular, aceleração e apoio socioemocional (Campelo, 2024);
- (c) fortalecer a rede de NAAH/S e a articulação com universidades e secretarias de educação (Oliveira, 2021); e
- (d) garantir a coerência política e jurídica com a perspectiva inclusiva da PNEE/2008 (Rondini, Martins e Medeiros, 2021).

RELEVÂNCIA E JUSTIFICATIVA DO ESTUDO

O estudo sobre o ensino de estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD) na educação básica brasileira reveste-se de grande relevância acadêmica, social e educacional. No plano acadêmico, a pesquisa contribui para o avanço das discussões sobre inclusão escolar, formação docente e políticas públicas, ampliando o corpo de conhecimentos científicos acerca de um público historicamente negligenciado.

No âmbito social, a investigação é essencial para garantir equidade, pois a identificação e o atendimento adequados a alunos(as) com AH/SD permitem não apenas o desenvolvimento pleno de seus potenciais, mas também o aproveitamento desses talentos em prol da coletividade.

Sob a perspectiva educacional, a relevância manifesta-se na necessidade de refletir sobre estratégias pedagógicas, metodologias diferenciadas e concepções que rompam com o mito de que esses(as) estudantes aprendem sozinhos(as) ou não necessitam de apoio especializado. Assim, o tema insere-se na pauta da educação inclusiva, orientada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, e reforça a urgência de práticas que conciliem diversidade, inclusão e qualidade de ensino.

A escolha do tema se justifica por múltiplos fatores. Primeiramente, embora a legislação brasileira reconheça o estudante com AH/SD como público da Educação Especial, observa-se um quadro de subnotificação no Censo Escolar, decorrente de lacunas na formação de professores, da falta de critérios unificados de identificação e de concepções restritivas sobre o que significa ser superdotado.

As adversidades enfrentadas por esses(as) estudantes incluem desde a invisibilidade educacional até práticas pedagógicas descontextualizadas, que não contemplam suas necessidades cognitivas, criativas e socioemocionais. Nesse sentido, investigar as concepções vigentes entre profissionais da educação é fundamental para compreender como representações sociais, mitos e preconceitos impactam a efetivação das políticas de inclusão (Oliveira, 2021).

Outro aspecto que justifica a investigação é a necessidade de fortalecer a atuação da rede de Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), bem como as práticas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e de enriquecimento curricular, ainda pouco disseminadas e desiguais entre regiões brasileiras.

A relevância social e educacional da temática se ancora no princípio constitucional de igualdade de oportunidades, uma vez que a ausência de práticas adequadas pode resultar na estagnação do potencial desses(as) estudantes, e em sofrimento escolar, isolamento social e evasão. Assim, compreender as adversidades e concepções que permeiam o ensino de alunos(as) com AH/SD no Brasil é um passo fundamental para o fortalecimento de uma educação básica inclusiva, democrática e promotora de talentos.

OBJETIVO

Analisar as concepções teóricas e as práticas pedagógicas voltadas ao ensino de estudantes com altas habilidades/superdotação no Brasil, identificando as principais adversidades enfrentadas na Educação Básica e o contexto educacional.

METODOLOGIA

Este capítulo foi elaborado a partir de uma abordagem qualitativa, com caráter exploratório e descritivo, fundamentada em revisão bibliográfica e documental. O levantamento teórico contemplou obras de referência nacional e internacional sobre altas habilidades/superdotação (AH/SD), incluindo modelos conceituais clássicos (Renzulli, Gardner, Sternberg, Gagné) e produções recentes publicadas em periódicos científicos indexados.

A análise documental envolveu a consulta a legislações e políticas educacionais brasileiras, tais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, o Plano Nacional de Educação (PNE) e normativas específicas do Ministério da Educação sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Os dados teóricos e normativos foram organizados e categorizados em eixos temáticos como concepções, marco legal, adversidades e práticas pedagógicas de modo a possibilitar a discussão articulada entre o panorama conceitual, os dispositivos legais e as condições reais de implementação nas redes de ensino.

A sistematização seguiu uma lógica analítica, buscando identificar convergências, lacunas e contradições, a fim de sustentar reflexões e recomendações para o fortalecimento do atendimento aos estudantes com AH/SD no contexto da Educação Básica brasileira.

CONCEPÇÕES SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

O campo das altas habilidades/superdotação (AH/SD) apresenta diferentes concepções e terminologias, que variam de acordo com as políticas nacionais, os referenciais teóricos e os organismos internacionais. Essas distinções influenciam diretamente a forma como os sistemas de ensino identificam, compreendem e atendem esse público.

No contexto brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, estabelece que os estudantes com AH/SD integram o público da educação especial, garantindo-lhes atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1996).

Em complemento, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução CNE/CEB nº 2/2001, define que alunos com AH/SD são aqueles que “*demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, de liderança, psicomotricidade e artes*” (Brasil, 2001).

O Ministério da Educação (MEC), em seus documentos oficiais, adota essa mesma perspectiva e reforça a necessidade de identificação precoce e de práticas pedagógicas de enriquecimento curricular, aceleração e aprofundamento de estudos para atender às demandas específicas desse público (Brasil, 2008).

Em âmbito internacional, a UNESCO (1997) destaca que a superdotação deve ser entendida como a manifestação de talentos excepcionais em diferentes domínios do desenvolvimento humano, enfatizando que a escola deve criar oportunidades de aprendizagem que favoreçam a expressão desses potenciais.

Já a Organização Mundial da Saúde (OMS) utiliza a terminologia “pessoas com altas habilidades” e estabelece parâmetros estatísticos, situando o grupo de superdotados em cerca de 3% a 5% da população mundial, com base em índices de inteligência ($QI \geq 130$), sem deixar de considerar habilidades criativas e sociais (OMS, 2010).

Observa-se que, embora haja convergência quanto à necessidade de reconhecer e atender estudantes com AH/SD, as definições variam entre enfoques

quantitativos, centrados em indicadores cognitivos, e qualitativos, que abrangem múltiplas dimensões do potencial humano. Essas diferenças terminológicas refletem concepções pedagógicas diversas e impactam diretamente as políticas públicas e as práticas escolares.

Modelos teóricos explicativos (Renzulli, Gardner, Sternberg, Gagné)

A compreensão das altas habilidades/superdotação (AH/SD) é sustentada por diferentes modelos teóricos que procuram explicar como se manifesta o potencial humano em seus diversos contextos. Entre os mais reconhecidos internacionalmente destacam-se os modelos de Renzulli, Gardner, Sternberg e Gagné, que influenciam políticas públicas, práticas pedagógicas e concepções educacionais no Brasil e no mundo.

Joseph Renzulli – Modelo dos Três Anéis

É um dos mais difundidos na área da superdotação. Ele define o potencial elevado como a interação entre três traços fundamentais: habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade. A superdotação, segundo o autor, não se limita a um QI elevado, mas emerge da combinação dinâmica desses elementos, que podem variar conforme o ambiente e as oportunidades educacionais

(Renzulli, 1978; 2010)

Esse modelo contribui para uma visão mais inclusiva, rompendo com a perspectiva puramente psicométrica.

Howard Gardner – Teoria das Inteligências Múltiplas

Sugere que não existe apenas um tipo de inteligência, mas pelo menos oito formas distintas: linguística, lógico-matemática, musical, corporal-cinestésica, espacial, naturalista, interpessoal e intrapessoal. Nesse contexto, estudantes com AH/SD podem apresentar talentos em áreas não tradicionalmente valorizadas pela escola, como a música ou a liderança.

Gardner (1983)

A teoria de Gardner amplia as concepções sobre superdotação, questionando os limites dos testes de QI como única forma de mensuração.

Robert Sternberg – Teoria Triárquica da Inteligência

Considera três dimensões: analítica, criativa e prática. A superdotação deve ser entendida como a capacidade de equilibrar essas dimensões, aplicando-as de forma adaptativa às situações da vida real. Valoriza tanto a resolução de problemas acadêmicos quanto a criatividade e a aplicação prática do conhecimento, reconhecendo múltiplos contextos de manifestação da inteligência.

Sternberg (1985; 2003)

As vias de adaptação cognitiva se estabelecem pela imposição de conflitos de aprendizagem.

Françoys Gagné – Modelo Diferenciado de Dotação e Talento (DMGT)

Diferencia os conceitos de dotação (*giftedness*) e talento (*talent*). A dotação refere-se a aptidões naturais (intelectuais, criativas, socioafetivas ou físicas), enquanto o talento resulta do desenvolvimento sistemático dessas aptidões por meio de fatores pessoais e ambientais, como motivação, treino e oportunidades. O *Differentiated Model of Giftedness and Talent* (DMGT) é importante porque enfatiza o papel do contexto social e educacional no processo de transformação do potencial em realizações concretas.

Gagné (2004)

Neste modelo salienta-se que as escolas precisam realizar equiparações de ambientes a estudantes para melhor identificá-los.

Diferenciação entre desempenho acadêmico e potencial intelectual

Um dos principais desafios no campo das altas habilidades/superdotação (AH/SD) é distinguir o que constitui desempenho acadêmico do que representa potencial intelectual. Essa diferenciação é essencial para a identificação adequada de estudantes superdotados e para o planejamento de práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento de suas capacidades.

O desempenho acadêmico corresponde aos resultados observáveis obtidos pelo estudante em avaliações formais, notas escolares e rendimento em tarefas acadêmicas. Ele reflete a aplicação de conhecimentos já adquiridos em situações de aprendizagem estruturadas, estando fortemente condicionado por fatores externos, como métodos de ensino, recursos pedagógicos e contexto sociocultural (Virgolin, 2007).

O potencial intelectual, por sua vez, refere-se às aptidões cognitivas e criativas que um indivíduo possui, mas que nem sempre se traduzem em resultados acadêmicos imediatos. Autores como Renzulli (2010) e Gardner (1983) destacam que a superdotação pode se manifestar em áreas que não são tradicionalmente valorizadas pela escola, como a liderança, a criatividade artística ou a habilidade interpessoal.

Muitos estudantes com altas habilidades podem apresentar baixo desempenho escolar quando não encontram condições pedagógicas adequadas para desenvolver seu potencial. Sternberg (2003), ao propor sua teoria triárquica da inteligência, reforça essa ideia ao indicar que a capacidade criativa e prática de um estudante pode não ser captada pelas métricas tradicionais de avaliação.

De forma semelhante, Gagné (2004) diferencia o conceito de dotação (aptidões naturais) de talento (competências desenvolvidas), ressaltando que a transformação do potencial em desempenho depende de fatores como motivação, apoio familiar, oportunidades educacionais e condições socioemocionais.

A legislação nacional (Brasil, 1996; Brasil, 2001) reforça esse entendimento ao incluir no público da Educação Especial, os alunos que demonstram altos resultados acadêmicos, e também aqueles com potencial elevado em diferentes áreas do conhecimento humano.

Compreender a distinção entre desempenho e potencial evita que estudantes superdotados sejam negligenciados por não corresponderem aos padrões escolares tradicionais, permitindo que políticas e práticas pedagógicas sejam mais inclusivas e equitativas.

Estereótipos e mitos associados a AH/SD

O reconhecimento e a valorização dos estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD) ainda enfrentam importantes barreiras, especialmente relacionadas a mitos e estereótipos que permeiam a compreensão social e educacional desse fenômeno. Tais concepções equivocadas afetam o processo de identificação, o atendimento pedagógico e até a aceitação desses alunos no ambiente escolar.

Um dos mitos mais recorrentes é o de que todo estudante superdotado apresenta desempenho escolar excepcional. Na realidade, pesquisas apontam que muitos alunos com AH/SD podem manifestar desinteresse pela escola ou baixo rendimento em determinadas disciplinas, especialmente quando o currículo não lhes oferece desafios adequados (Virgolim, 2007; Alencar; Fleith, 2001).

Outro estereótipo comum é o de que a superdotação está restrita ao domínio intelectual ou acadêmico. Modelos teóricos contemporâneos, como os de Gardner (1983) e Renzulli (2010), demonstram que a superdotação pode emergir em áreas artísticas, sociais, criativas e de liderança, o que amplia a noção tradicionalmente centrada apenas no Quociente de Inteligência (QI).

Há também a crença equivocada de que alunos superdotados não necessitam de apoio educacional especializado, pois seriam autossuficientes em seu processo de aprendizagem. Essa perspectiva ignora que, sem um acompanhamento adequado, tais estudantes podem desenvolver problemas socioemocionais, como isolamento, perfeccionismo exacerbado, baixa tolerância à frustração e até evasão escolar (Pérez, 2004; Virgolim, 2007).

Persiste o mito de que a superdotação ocorre somente em contextos privilegiados. Estudos revelam que fatores socioeconômicos podem dificultar a identificação de potenciais em alunos de classes populares, mas não limitam a existência de altas habilidades, o que evidencia a necessidade de estratégias de avaliação mais equitativas (Brasil, 2008).

Esses mitos reforçam práticas excludentes e contribuem para a invisibilidade de muitos estudantes com AH/SD na Educação Básica. A superação dessas concepções equivocadas requer formação docente continuada, campanhas de conscientização e políticas públicas que valorizem a diversidade de talentos humanos.

ADVERSIDADES NA EDUCAÇÃO BÁSICA ACERCA DA AH/SD

A identificação e o mapeamento de estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD) constituem um dos principais desafios da educação básica brasileira. Embora a legislação nacional reconheça esses alunos como parte do público da Educação Especial (Brasil, 1996; Brasil, 2001), os números oficiais

evidenciam uma profunda defasagem entre a estimativa populacional e a quantidade de estudantes efetivamente identificados e atendidos.

Segue um quadro com o número de matrículas de alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) no Brasil, conforme dados oficiais do Censo Escolar/INEP do Ministério da Educação (MEC), para o período solicitado de 2014 a 2024.

Quadro 1 - Matrículas de alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) no Brasil de 2014 a 2024

Ano	Alunos com AH/SD (matrículas)	Fonte
2014	13 089	MEC/INEP
2015	14 166	MEC/INEP
2016	15 751	MEC/INEP
2017	19 451	MEC/INEP
2018	22 161	MEC/INEP
2019	—	MEC/INEP: Educação especial (1,3 mi), sem desagregação AH/SD
2020	24 424	MEC/INEP
2021	-----	MEC/INEP: Não contabilizado diretamente
2022	26 815	MEC/INEP
2023	38 019	MEC/INEP
2024	44.171	MEC/INEP

Fonte: MEC/INEP/Autor (2025)

Ressalta-se que a identificação dos alunos tende a privilegiar estudantes de classes sociais mais favorecidas, cujas famílias têm maior acesso a diagnósticos privados, reforçando desigualdades e invisibilizando talentos em contextos menos favorecidos (BRASIL, 2008). Como observa Gagné (2004), a transformação de dotação em talento depende de condições ambientais favoráveis, o que exige uma atuação mais proativa das redes de ensino.

A insuficiência na identificação e mapeamento de estudantes com AH/SD, limita a implementação de políticas públicas adequadas, comprometendo a realização pessoal e acadêmica de milhares de jovens brasileiros. Superar essa

lacuna demanda investimentos em formação continuada de professores, desenvolvimento de instrumentos multidimensionais de avaliação e fortalecimento das redes de apoio interinstitucional.

Formação docente e lacunas no preparo pedagógico

A formação de professores constitui um dos principais fatores para a efetivação do atendimento educacional especializado aos estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD). Apesar de avanços na legislação brasileira, observa-se que a formação docente, tanto inicial quanto continuada, ainda apresenta lacunas significativas no preparo pedagógico para lidar com esse público.

A grande parte dos cursos de licenciatura e pedagogia não contempla, em sua matriz curricular, disciplinas específicas sobre identificação, atendimento e estratégias metodológicas voltadas a alunos. Para Virgolin (2007), muitos professores sentem-se inseguros para reconhecer sinais de potencial elevado em seus alunos e para planejar práticas pedagógicas que favoreçam o enriquecimento curricular, a aceleração de estudos ou a flexibilização metodológica.

A ausência de formação adequada reforça mitos e estereótipos sobre a superdotação, levando alguns docentes a acreditar que esses estudantes não necessitam de apoio especializado, por já apresentarem desempenho superior à média. Tal percepção contribui para a negligência das necessidades socioemocionais dos alunos com AH/SD.

As iniciativas de formação continuada oferecidas pelas redes de ensino são pontuais e geralmente centradas na Educação Especial de forma ampla, sem aprofundamento nas especificidades da superdotação (Brasil, 2015). Essa lacuna gera uma contradição: embora a legislação preveja o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com AH/SD, os profissionais da educação frequentemente não dispõem de conhecimentos teóricos e práticos para sua efetiva implementação.

Diversos autores defendem a necessidade de investimentos em políticas de formação docente continuada, com cursos específicos, produção de materiais de apoio pedagógico e redes de colaboração entre escolas e universidades.

É fundamental que a temática seja incorporada de forma sistemática na formação inicial de professores, a fim de que a Educação Básica brasileira avance para um atendimento inclusivo que reconheça e estimule os potenciais de todos os estudantes.

Impactos de desigualdades socioeconômicas e regionais

O atendimento educacional aos estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD) no Brasil é fortemente marcado pelas desigualdades socioeconômicas e regionais que atravessam a Educação Básica, as condições materiais, humanas e institucionais necessárias à efetivação dessa política não estão distribuídas de forma equitativa pelo território nacional.

De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2021), a maioria das matrículas de estudantes identificados com AH/SD concentra-se em regiões mais desenvolvidas, como Sudeste e Sul, enquanto Norte e Nordeste apresentam números reduzidos. Tal disparidade reflete a insuficiência de programas de identificação, e a carência de infraestrutura e de profissionais qualificados para realizar esse atendimento em regiões menos favorecidas.

As desigualdades socioeconômicas também afetam diretamente o acesso a oportunidades de enriquecimento cultural, científico e tecnológico, fundamentais para o desenvolvimento do potencial desses alunos (Fleith; Alencar, 2015). Crianças oriundas de famílias de baixa renda frequentemente têm menos acesso a livros, atividades extracurriculares, laboratórios e tecnologias digitais, o que limita a expressão de seus talentos e potencialidades (Pérez, 2004).

À dificuldade de implementação de salas de recursos multifuncionais e de programas específicos de enriquecimento curricular em municípios com menor arrecadação e dependência quase exclusiva de recursos federais (Machado; Virgolin, 2007). E a concentração de serviços especializados em centros urbanos maiores cria barreiras adicionais para estudantes de áreas rurais, ribeirinhas ou de comunidades tradicionais, reforçando desigualdades de acesso e permanência na educação inclusiva.

As desigualdades socioeconômicas e regionais constitui um desafio estrutural para a efetivação das políticas de inclusão de alunos superdotados no Brasil. A superação dessas barreiras requer políticas públicas integradas que articulem investimentos em infraestrutura educacional, formação docente, programas de apoio socioeconômico e estratégias de identificação que contemplem a diversidade regional e cultural do país.

Desafios no acompanhamento pedagógico e socioemocional

O acompanhamento de estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD) envolve desafios que transcendem a dimensão estritamente pedagógica, incluindo também aspectos socioemocionais que interferem diretamente no processo de ensino-aprendizagem. Se, por um lado, esses alunos demonstram potencial elevado em áreas específicas, por outro, podem enfrentar dificuldades de adaptação escolar, conflitos interpessoais e até quadros de desmotivação.

No campo pedagógico, uma das principais dificuldades reside na ausência de diferenciação curricular, que frequentemente leva esses alunos à vivência de experiências escolares repetitivas, monótonas e pouco desafiadoras. Essa falta de estímulo pode resultar em desinteresse, baixo rendimento acadêmico e até abandono escolar.

A implementação de estratégias de enriquecimento, aceleração de estudos e projetos interdisciplinares é defendida por Renzulli (2010), mas sua efetivação ainda é limitada em muitas redes de ensino brasileiras. Os recursos pedagógicos quando aplicados de forma adequada gera diversos resultados benéficos.

Do ponto de vista socioemocional, alunos superdotados podem apresentar conflitos identitários e dificuldades de socialização, uma vez que suas formas de pensar e interesses nem sempre são compartilhados por seus pares da mesma faixa etária (Guenther, 2012).

Esse desencontro pode resultar em sentimentos de isolamento, ansiedade e, em alguns casos, baixa autoestima. Portanto, quando não compreendidos pela família e pela escola, tais estudantes tendem a internalizar mitos e estereótipos negativos, o que fragiliza seu desenvolvimento emocional (Freitas; Pérez, 2012).

Observa-se que à necessidade de apoio psicológico e de práticas voltadas ao desenvolvimento socioemocional. A literatura aponta que o trabalho conjunto entre professores, psicólogos e famílias é fundamental para equilibrar o desenvolvimento intelectual e emocional desses alunos (Alencar; Fleith, 2010). No entanto, a escassez de equipes multidisciplinares nas escolas brasileiras, especialmente em regiões de maior vulnerabilidade socioeconômica, torna esse acompanhamento insuficiente.

Portanto, o acompanhamento eficaz de estudantes com AH/SD exige a articulação entre práticas pedagógicas diferenciadas e suporte socioemocional contínuo, considerando a singularidade de cada aluno. O investimento em formação docente, em políticas públicas de apoio psicológico e em práticas de acolhimento escolar constitui condição essencial para superar tais desafios e promover uma educação verdadeiramente inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados do Censo Escolar evidenciam um crescimento significativo no número de matrículas de estudantes identificados com esse perfil, passando de pouco mais de 13 mil em 2014 para mais de 44 mil em 2024. Esse aumento demonstra maior visibilidade do tema nas políticas educacionais e nos debates acadêmicos, mas também escancara a subnotificação histórica e a discrepância entre a estimativa de incidência na população e o número real de identificados.

Apesar da existência de marcos legais, como a Constituição Federal (1988), a LDB (Lei nº 9.394/1996) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o atendimento educacional especializado para estudantes com AH/SD ainda encontra barreiras: insuficiência na formação docente, escassez de programas específicos, desigualdades regionais e socioeconômicas, além de estereótipos que dificultam o reconhecimento do potencial desses alunos.

O percurso revela que o Brasil avançou na concepção inclusiva e na ampliação de políticas públicas, mas a efetivação do direito à educação de qualidade para esse público demanda ações integradas. Entre elas, destacam-se:

1. Investimento contínuo na formação de professores;
2. Fortalecimento da identificação precoce;
3. Criação de estratégias pedagógicas diversificadas que promovam desafios intelectuais;
4. Ampliação dos espaços de atendimento educacional especializado;
5. Valorização das diferenças como parte constitutiva da diversidade humana.

Conclui-se que, as adversidades não anulam os progressos, mas indicam a necessidade de políticas mais efetivas e de práticas pedagógicas que reconheçam a pluralidade de talentos presentes na escola. Consolidar uma educação básica inclusiva para alunos com AH/SD é uma questão de equidade, e de oportunidade para um desenvolvimento social e científico, capaz de contribuir para uma sociedade mais criativa, inovadora e justa.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. S. **Criatividade e educação de superdotados**. Petrópolis: Vozes, 2007.

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. **Educação de superdotados: desafios e possibilidades**. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento**. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. (Org.). **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação para pais e professores**. Porto alegre: Artmed, 2007

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001. Disponível: <chrome-extension://efaidnbnmnibpcajpcgclclefindmkaj/https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso: 18 ago 2025.

BRASIL, Instituto Nacional de Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar: 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022, 2023 e 2024**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados> Acesso em: 18 ago 2025.

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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 19 ago 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em: 17 ago 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015**. Institui o Cadastro Nacional de Alunos com Altas Habilidades ou Superdotação. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 30 dez. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13234.htm Acesso em: 17 ago 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretriz Altas Habilidades ou Superdotação**. Brasília: MEC, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). **Formação de professores para a educação especial**. Brasília: MEC/SECADI, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Série Altas Habilidades/Superdotação: encorajando potenciais**. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1 out. 2020.

BRERO, José Guilherme Degásperi; RONDINI, Carina. Subnotificação censitária de estudantes com altas habilidades/superdotados 2020: desorganização ou descaso?. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 71, p. 476–486, 2022. DOI: 10.12957/teias.2022.65416. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/65416>. Acesso em: 21 ago. 2025.

CAMPELO, A. de S. & SOARES, H. do F. S., LIMA, M. R. e S. (2024). ALTAS Habilidades/superdotação em atividades da base diversificada no ensino médio: uma proposta para inclusão. **Revista De Estudos Interdisciplinares**, 6(2), 01–22. Disponível em: <https://doi.org/10.56579/rei.v6i2.1336> Acesso em: 18 ago 2025.

FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. Desafios para identificar e atender alunos superdotados no Brasil. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 28, n. 52, p. 57-72, 2015.

FREEMAN, J. **Gifted Lives**: what happens when gifted children grow up. London: Routledge, 2010.

FREITAS, S. N.; PÉREZ, S. G. P. B. **Altas habilidades/superdotação**: atendimento educacional especializado. Marília: ABPEE, 2012.

GAGNÉ, F. **Transforming gifts into talents**: the DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, v. 15, n. 2, p. 119-147, 2004.

GARDNER, H. **Frames of Mind**: the theory of multiple intelligences. New York: Basic Books, 1983.

GUENTHER, Z. C. **Criatividade e educação de superdotados**. Campinas: Papirus, 2012.

MACHADO, C. A.; VIRGOLIM, A. M. R. Educação de superdotados e políticas públicas no Brasil: avanços e lacunas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 25, n. 1, p. 33-50, 2019.

OLIVEIRA, L. L. S. de.. **Histórico de políticas públicas de altas habilidades/superdotação (AH/SD) no Brasil**. *História & Ensino*, 27(2), 212–238. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2021v27n2p212> Acesso em: 17 ago 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – CID-10**. 10. ed. Genebra: OMS, 2010.

PÉREZ, S. G. P. B. **Superdotação e talento: teoria e prática**. São Paulo: EPU, 2004.

RENZULLI, J. S. **The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity**. In: STERNBERG, R. J.; DAVIDSON, J. E. (ed.). *Conceptions of giftedness*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. p. 246-279.

RONDINI, Carina Alexandra; MARTINS, Bárbara Amaral; MEDEIROS, Tatiane Pereira Tsutsume de. Diretrizes legais para o atendimento do estudante com altas habilidades/superdotação. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 15, p. e3293014, 2021. DOI: 10.14244/198271993293. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3293>. Acesso em: 27 ago. 2025.

STERNBERG, R. J. **Beyond IQ: a triarchic theory of human intelligence**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

_____. **Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL (STF). **STF suspende eficácia de decreto que cria nova Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, 1 dez. 2020. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br> . Acesso em: 21 ago. 2025.

UNESCO. **Educating children and young people with high abilities: current policies and practices**. Paris: UNESCO, 1997.

SOARES, Bianca dos Santos , RIBEIRO, Iara Pereira. **A influência do capacitismo no Decreto nº 10.502/2020 e no texto da PNEE 2020**. EdUsp.2021

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais**. Petrópolis: Vozes, 2007.

CAPÍTULO 2

POLÍTICAS E PRÁTICAS NO ATENDIMENTO A ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

Alcidinei Dias Alves

Doi: 10.48209/978-65-5417-544-1

Resumo: A identificação e o atendimento a alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) permanecem como um desafio persistente no contexto educacional brasileiro, apesar das diretrizes estabelecidas por políticas públicas nacionais e internacionais. Este estudo apresenta uma revisão sistemática da literatura, realizada a partir da análise de publicações entre 2013 e 2023, visando compreender as principais políticas e práticas aplicadas ao atendimento dessa população estudantil. Foram consultadas bases de dados como SciELO, ERIC e Google Scholar, utilizando descritores relacionados a AH/SD, educação inclusiva e políticas educacionais. A seleção incluiu estudos empíricos, revisões e relatórios institucionais que atendessem aos critérios de relevância e rigor metodológico. Os resultados evidenciam que, embora a legislação brasileira, especialmente a Política Nacional de Educação Especial, contemple diretrizes específicas para o público com AH/SD, sua implementação é marcada por lacunas estruturais, carência de formação docente e escassez de recursos pedagógicos adequados. Identificou-se, ainda, a predominância de práticas escolares restritas ao enriquecimento curricular pontual, em detrimento de programas contínuos e personalizados. Conclui-se que há avanços normativos, porém insuficientes para garantir um atendimento efetivo e equitativo, sendo imprescindível investir na capacitação docente, na ampliação de programas permanentes e na conscientização social sobre as potencialidades desses estudantes. A revisão aponta a urgência de uma articulação mais efetiva entre políticas, práticas pedagógicas e ações intersetoriais, de modo a consolidar um modelo de atendimento inclusivo e sustentável.

Palavras-chave: Altas Habilidades/Superdotação. Políticas Educacionais. Práticas Pedagógicas. Inclusão Escolar. Educação Especial.

Abstract: The identification and support of students with Giftedness/High Abilities remain a persistent challenge within the Brazilian educational context, despite the guidelines established by national and international public policies. This study presents a systematic literature review conducted through the analysis of publications from 2013 to 2023, aiming to understand the main policies and practices applied to this student population. Databases such as SciELO, ERIC, and Google Scholar were consulted, using descriptors related to giftedness, inclusive education, and educational policies. The selection included empirical studies, literature reviews, and institutional reports that met criteria of relevance and methodological rigor. Findings reveal that, although Brazilian legislation, particularly the National Policy on Special Education, provides specific guidelines for students with high abilities, its implementation faces structural gaps, lack of teacher training, and scarcity of adequate pedagogical resources. Evidence also shows a predominance of school practices restricted to occasional curricular enrichment, to the detriment of continuous and personalized programs. It is concluded that, while there has been normative progress, it remains insufficient to ensure effective and equitable support, making it essential to invest in teacher training, expansion of permanent programs, and social awareness regarding these students' potential. The review highlights the urgency of a more effective articulation between policies, pedagogical practices, and intersectoral actions to consolidate an inclusive and sustainable support model.

Keywords: Giftedness/High Abilities. Educational Policies. Pedagogical Practices. School Inclusion. Special Education.

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea, em um cenário globalizado e marcado por demandas sociais cada vez mais complexas, enfrenta o desafio de atender, de forma equitativa e eficaz, às diferentes necessidades dos estudantes. Entre esses desafios, destaca-se a atenção ao público com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), cuja identificação e acompanhamento demandam políticas e práticas pedagógicas específicas. No contexto brasileiro, embora a legislação reconheça este público como parte integrante da Educação Especial, observa-se que, na prática, a efetivação de estratégias inclusivas ainda é incipiente, limitada por barreiras estruturais, falta de formação docente especializada e desconheci-

mento generalizado sobre o tema. Trata-se, portanto, de uma problemática que extrapola o campo da educação, envolvendo aspectos culturais, sociais e políticos, e que exige reflexões profundas sobre a forma como o sistema educacional lida com o potencial humano.

O objeto de estudo deste trabalho é a análise das políticas e práticas destinadas ao atendimento de alunos com AH/SD no Brasil, com foco em como essas diretrizes se configuram e se concretizam no cotidiano escolar. Inserida no campo da Educação Especial e Inclusiva, a pesquisa busca compreender se as ações propostas por documentos normativos e orientações pedagógicas têm correspondência com as práticas implementadas nas instituições de ensino. A pergunta norteadora que conduz este estudo é: De que maneira as políticas públicas e as práticas pedagógicas no Brasil têm favorecido, ou limitado, o atendimento educacional a estudantes com Altas Habilidades/Superdotação?

O objetivo geral consiste em analisar criticamente, à luz da literatura científica e da legislação vigente, a articulação entre políticas públicas e práticas pedagógicas voltadas a estudantes com AH/SD, identificando avanços, lacunas e possibilidades de aprimoramento. Especificamente, busca-se: (1) mapear as políticas e diretrizes nacionais e internacionais que orientam o atendimento educacional a esse público; (2) examinar estudos empíricos que descrevem práticas pedagógicas implementadas em diferentes contextos escolares; (3) identificar as principais barreiras para a efetivação de ações inclusivas nesse campo; e (4) propor recomendações para a melhoria das práticas e políticas de atendimento.

A partir dessa problemática, algumas hipóteses emergem. Primeiramente, supõe-se que, apesar da existência de políticas e diretrizes nacionais, há um distanciamento considerável entre o que é preconizado em termos legais e o que é efetivamente implementado nas escolas. Em segundo lugar, acredita-se que a carência de formação inicial e continuada dos professores seja um dos principais entraves para o atendimento adequado. Em terceiro, levanta-se a hipótese de que as práticas predominantes ainda se concentram em modelos pontuais, como atividades extracurriculares ou oficinas isoladas, não garantindo a continuidade e a personalização necessárias ao desenvolvimento pleno do potencial desses estudantes.

A escolha do tema justifica-se pelo caráter ainda marginalizado da temática das AH/SD nas discussões sobre educação inclusiva, tanto no âmbito acadêmico quanto nas políticas públicas. Apesar de integrarem o público-alvo da Educação Especial, estudantes com esse perfil frequentemente não recebem atendimento condizente com suas necessidades, o que configura uma forma de exclusão silenciosa. A literatura (VIRGOLIM, 2014; ALENCAR; FLEITH, 2017; RENZULLI, 2016) evidencia que, quando adequadamente identificados e estimulados, esses indivíduos tendem a apresentar não apenas alto rendimento acadêmico, mas também contribuições significativas para a sociedade em diferentes áreas do conhecimento. No entanto, a ausência de práticas sistemáticas pode levar à subutilização de talentos e ao desengajamento escolar.

Do ponto de vista social, a relevância do estudo reside no potencial impacto que políticas e práticas eficazes podem gerar para o desenvolvimento humano e para a inovação em diversas áreas. Ao reconhecer e atender as necessidades desse grupo, a sociedade investe na ampliação de seu capital intelectual, fomenta a diversidade de pensamento e promove a equidade no acesso a oportunidades educacionais. Do ponto de vista acadêmico, esta pesquisa contribui para o fortalecimento de um campo ainda carente de estudos no Brasil, sobretudo em termos de revisões sistemáticas que integrem dados sobre políticas e práticas, permitindo compreender a real extensão dos desafios e avanços nesse domínio.

No cenário internacional, países como Estados Unidos, Austrália e Coreia do Sul já apresentam modelos mais consolidados de atendimento, nos quais a identificação precoce e a oferta de programas contínuos são práticas institucionalizadas. No Brasil, embora haja avanços normativos, como a Lei nº 13.234/2015 e as orientações do Conselho Nacional de Educação, a efetivação dessas diretrizes enfrenta barreiras como a falta de indicadores claros de monitoramento, a inexistência de protocolos padronizados de identificação e a insuficiência de recursos humanos especializados. Esse contraste reforça a importância de se analisar o fenômeno de forma sistemática, buscando compreender quais aspectos das experiências internacionais podem ser adaptados ao contexto brasileiro.

A literatura já produziu importantes contribuições sobre a caracterização de estudantes com AH/SD e sobre metodologias de enriquecimento curricular, como o Modelo dos Três Anéis de Renzulli (2016), que articula habilidades acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa como dimensões fundamentais. Entretanto, ainda são escassos os estudos que integram o mapeamento das políticas públicas, a descrição de práticas pedagógicas e a análise das barreiras de implementação. Esta lacuna justifica o presente estudo e orienta sua estrutura metodológica, voltada para a revisão sistemática de literatura, a fim de reunir evidências consistentes e atualizadas que subsidiem reflexões e proposições.

Assim, este artigo pretende oferecer uma visão abrangente, porém crítica, sobre as políticas e práticas de atendimento a estudantes com AH/SD, reunindo e analisando dados que permitam compreender o estado da arte da questão no Brasil. Ao articular perspectivas normativas, evidências empíricas e experiências práticas, busca-se fomentar um debate qualificado sobre os caminhos possíveis para tornar o atendimento a esse público mais efetivo, inclusivo e sustentável. Acredita-se que esta abordagem não apenas contribuirá para a consolidação do conhecimento científico na área, mas também poderá servir como referência para gestores, professores e formuladores de políticas públicas comprometidos com a valorização do potencial humano em sua plenitude.

Método

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de abordagem bibliográfica e documental, estruturada no formato de revisão sistemática da literatura, conforme preconizado por Marconi e Lakatos (2017) e Gil (2019), visando reunir, analisar e sintetizar evidências sobre as políticas e práticas no atendimento a alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). A escolha por essa metodologia justifica-se pela natureza do problema de pesquisa, que demanda compreensão aprofundada e análise crítica de produções científicas e documentos normativos para verificar a correspondência entre diretrizes e ações concretas.

Segundo Vergara (2016), revisões sistemáticas permitem mapear o estado da arte sobre determinado tema, seguindo protocolos rigorosos que conferem confiabilidade e reprodutibilidade ao estudo. Assim, o objeto de análise constituiu-se de publicações científicas e documentos oficiais produzidos entre 2013 e 2023, em língua portuguesa e inglesa, contendo dados sobre políticas educacionais e práticas pedagógicas voltadas ao público com AH/SD.

A população considerada para esta pesquisa abrangeu o conjunto de produções disponíveis em bases de dados como SciELO, ERIC, Google Scholar e Portal de Periódicos CAPES. A amostra foi definida por meio de critérios de inclusão e exclusão previamente estabelecidos, em consonância com as orientações de Cervo, Bervian e Silva (2007): (i) inclusão de artigos empíricos, revisões teóricas e relatórios institucionais que abordassem especificamente políticas e práticas para AH/SD; (ii) exclusão de estudos que tratassem genericamente de educação inclusiva sem menção direta ao público-alvo da pesquisa ou que fossem anteriores ao recorte temporal.

O instrumento utilizado para seleção e organização dos dados foi um protocolo de revisão, elaborado a partir das recomendações de Kitchenham e Charters (2007) para revisões sistemáticas. Este protocolo contemplou: definição da pergunta norteadora; estabelecimento de descritores, Altas Habilidades, Superdotação, Políticas Educacionais, Práticas Pedagógicas; busca estruturada nas bases selecionadas; triagem inicial de títulos e resumos; leitura integral de estudos elegíveis; extração e categorização de informações-chave.

O processamento dos dados ocorreu por meio da análise de conteúdo segundo Bardin (2016), possibilitando a categorização das informações em três eixos: (1) políticas públicas e diretrizes normativas; (2) práticas pedagógicas descritas; (3) barreiras e desafios identificados. A análise seguiu os princípios do raciocínio indutivo, conforme defendido por Bacon (1620), aliado à perspectiva dedutiva cartesiana (DESCARTES, 1996) na interpretação crítica dos achados, o que permitiu integrar teorias e evidências empíricas de maneira sistemática.

A validade e confiabilidade do estudo foram asseguradas pelo uso de múltiplas bases de dados, aplicação de critérios explícitos de seleção e registro

detalhado de cada etapa do processo, atendendo à recomendação de Lakatos e Marconi (2017) de que a reprodutibilidade é elemento central para a credibilidade da pesquisa científica. Reconhece-se, entretanto, que a principal limitação reside na exclusão de produções não indexadas ou publicadas fora do recorte temporal definido, o que pode ter restringido a amplitude de fontes analisadas.

O roteiro metodológico adotado seguiu as seguintes etapas: (1) definição do problema e da pergunta norteadora; (2) elaboração dos objetivos e hipóteses; (3) construção do protocolo de revisão; (4) busca e seleção dos estudos; (5) leitura e extração de dados; (6) categorização temática; (7) análise e interpretação dos resultados à luz da literatura e das políticas vigentes. A escolha dessa abordagem encontra respaldo em Severino (2016), que afirma que a pesquisa bibliográfica, quando estruturada de forma sistemática, é capaz de oferecer sínteses integradoras e apontar caminhos para futuras investigações, especialmente em campos como a Educação Especial, onde a articulação entre teoria e prática é essencial para a transformação social.

SUPERDOTAÇÃO / ALTAS HABILIDADES

No âmbito conceitual, a superdotação é entendida como um fenômeno multidimensional que vai além da mera inteligência elevada. Conforme Pereira, Koga e Rangni (2020), “durante décadas, compreendida de forma restrita e equivocada, diretamente relacionadas à presença de altos níveis de inteligência, medida através do Quociente de Inteligência (QI)”, perspectiva que foi posteriormente superada por abordagens mais amplas. Essa revisão fortalece a posição contemporânea de que altas habilidades envolvem múltiplas facetas do desenvolvimento humano.

Joseph Renzulli, referência incontestável na área, propôs sua Teoria dos Três Anéis, na qual a superdotação resulta da interação dinamizada entre habilidade acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa. Como ressalta um estudo sobre suas formulações, “indivíduos capazes de desenvolver comportamento superdotado são aqueles que possuem ou são capazes de desenvolver esse conjunto de traços e aplicá-los a qualquer área potencialmente valiosa do desempenho humano” (RENZULLI, 2014, p. 544). Essa abordagem

comportamental desloca o foco do ser para o agir, ampliando o entendimento sobre manifestação da superdotação.

Em consonância com essa perspectiva, Virgolim (2021) enfatiza o papel do contexto sociocultural na configuração da superdotação, afirmando que é preciso “compreender a superdotação envolve compreender a cultura em que a criança está inserida, naqueles aspectos que a sociedade valoriza e se identifica; a sua família imediata [...] e o próprio indivíduo, com suas potencialidades, interesses e particularidades afetivas e emocionais”. Esse olhar holístico reforça que o reconhecimento de altas habilidades requer sensibilidade para múltiplos domínios de expressão humana.

No cenário brasileiro, as estatísticas oficiais ainda indicam uma subnotificação significativa. Segundo Costa (2022), “no ano de 2020, na Educação Básica brasileira, havia 24.132 estudantes com altas habilidades/superdotação, de acordo com o Censo Escolar”. Esse dado expressa o descompasso entre a prevalência real do fenômeno e seu registro formal, o que compromete políticas de atendimento e reconhecimento. Complementando esse panorama, Redig de Oliveira et al. (2025) observaram que, apesar das garantias legais asseguradas desde 2008 com a inclusão de alunos com AH/SD na modalidade de Educação Especial, “muitos alunos não são percebidos pela comunidade escolar, logo não têm suas necessidades atendidas”. Esse quadro expõe a lacuna entre normatividade e efetivação, indicando que a superdotação permanece invisível em diversas realidades escolares.

POLÍTICAS E DIRETRIZES NACIONAIS E INTERNACIONAIS QUE ORIENTAM O ATENDIMENTO EDUCACIONAL

No contexto brasileiro, o Ministério da Educação (MEC) estabelece que “os estudantes com altas habilidades ou superdotação são apontados como público escolar da Educação Especial desde a década de 1960” e possuem direito a ser identificados e atendidos conforme suas singularidades, contando com a formação docente adequada e respaldo legal nos âmbitos federal, estadual e municipal. Essa diretriz evidencia, de forma clara, a inclusão normativa desse grupo na Educação Especial, embora sua implementação permaneça desafia-

dora.

A Resolução CNE/CEB nº 51/2023 representa um avanço normativa recente ao destinar orientações específicas para o atendimento aos estudantes com AH/SD, reforçando a necessidade de políticas educacionais adaptadas às suas particularidades. Essa atualização normativa demonstra esforço institucional em alinhar a legislação à complexidade do tema, ampliando o escopo da Educação Especial.

Em âmbito internacional, Lestari (2025), na sua revisão sobre políticas educacionais para estudantes talentosos, destaca que, apesar do reconhecimento legal desses programas, “a definição vaga de giftedness, a formação insuficiente de professores, a distribuição desigual de recursos e a falta de coordenação institucional” são barreiras persistentes à implementação efetiva. A análise revela tanto a universalidade dos desafios quanto pontos de convergência com o contexto brasileiro.

Contextualmente, o Programa Gifted Education Programme (GEP) de Singapura, implementado desde 1984, identifica cerca de 1% dos estudantes por meio de testes rigorosos, oferecendo currículo diferenciado com profundidade e amplitude ampliadas. Essa experiência exemplifica uma política educacional estruturada e contínua, capaz de promover o desenvolvimento integral de talentos, contrastando com práticas mais tímidas observadas em outras realidades.

Também no cenário internacional, a Hong Kong Academy for Gifted Education (HKAGE), criada em 2007, segue um modelo em três níveis: o Nível 1 universaliza competências como pensamento de ordem superior na escola regular; o Nível 2 consiste em programas de extensão fora da sala de aula; já o Nível 3 destina-se a iniciativas articuladas com universidades e instituições especializadas. Tal estrutura exemplifica uma abordagem escalonada e integrada, oferecendo referenciais úteis para o aprimoramento de políticas em outros contextos. Por fim, sob a perspectiva dos princípios globais, o WCGTC (World Council for Gifted and Talented Children) publicou, em 2021, o documento *Global Principles for Professional Learning in Gifted Education*, defendendo que os líderes educacionais e formuladores de políticas invistam em formação

profissional contínua para promover mudanças positivas na educação de estudantes superdotados. Tal recomendação reforça que, mesmo com respaldo normativo, a capacitação docente é vital para a eficácia das políticas.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS IMPLEMENTADAS

No cenário brasileiro, uma prática corrente para atender alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) é o enriquecimento curricular. Segundo o verbete “Superdotado”, esse recurso pedagógico consiste em “oferecer à criança experiências de aprendizagem diferentes das apresentadas no currículo regular (aprendizagem personalizada)” por meio de atividades extracurriculares, monitorias ou tutorias individuais (FREEMAN; GUENTHER, 2000 apud “Superdotado”, s/d, p. 1). Essa abordagem, ao proporcionar conteúdos mais profundos e desafiadores, adapta o ensino às necessidades elevadas desses estudantes.

Outra prática consolidada é a aceleração por disciplina ou série, que permite ao estudante “pular etapas da formação regulamentar”, seja mediante ingresso antecipado em fases mais avançadas da escolarização ou por estudos compactados. Essa estratégia busca alinhar o ritmo de ensino ao desenvolvimento cognitivo e motivacional desses alunos, evitando sua desmotivação em contextos de aprendizado mais lentos.

Além disso, o Brasil conta com iniciativas estruturadas como o Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET), que adota a metodologia “Caminhos para Desenvolver Potencial e Talento”. Nesse modelo, “elaborar um plano individual de trabalho para cada criança identificada, de acordo com seu domínio de potencial, respondendo às suas necessidades e interesses, e integrado ao trabalho da escola regular” é uma prática central (Guenther, s/d, p. 1). O CEDET oferece um ambiente suplementar de apoio ao aluno, conectando-se de forma colaborativa à escola convencional.

No que tange à dinâmica interacional em sala de aula, estudo brasileiro identificou práticas que valorizam a interação social e o significado compartilhado entre pares. Em um estudo de caso, verificou-se que “alguns professores têm se esforçado para desenvolver práticas pedagógicas baseadas na interação

social, permitindo a troca de conhecimentos e habilidades entre os estudantes, além de incentivar o sentido do que se estuda” (Taucei, 2015, p. 12). Essa forma de atuação, alinhada às concepções de Vygotsky, estimula o engajamento e a reflexão coletiva.

Por fim, evidenciam-se disparidades significativas entre os setores público e privado no Brasil quanto à aplicação de estratégias pedagógicas. Segundo artigo de 2024, ao comparar as realidades dessas redes de ensino, foi constatado que “a disponibilidade desigual de recursos e suportes especializados” impacta diretamente a eficácia das práticas voltadas ao atendimento a estudantes com AH/SD (Autor, 2024, p. 09). Essa constatação reforça a importância de políticas que reduzam essa lacuna, promovendo equidade no atendimento educacional especializado.

PRINCIPAIS BARREIRAS PARA A EFETIVAÇÃO DE AÇÕES INCLUSIVAS

No Brasil, uma das principais barreiras ao atendimento efetivo de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) é a subidentificação desses estudantes. Andreatta e Alves (2023) constataram que “mitos e crenças sobre AH/SD ainda permeiam o pensamento de muitos profissionais envolvidos na educação, dificultando a identificação destes indivíduos e principalmente a oferta de um atendimento adequado” (ANDREATTA; ALVES, 2023). Esse cenário revela a persistência de preconceitos epistemológicos e falta de conscientização, o que impede que políticas educacionais previstas em lei se traduzam em práticas efetivas nas escolas.

Outra barreira crítica refere-se à formação insuficiente de professores. A literatura aponta que, mesmo diante de diretrizes que enfatizam a inclusão, como a obrigatoriedade do tema na formação docente brasileira, essa preparação ainda é superficial ou ausente. Como destaca New Science (2025), “o atendimento a superdotados deve ser incluído na formação docente, sendo tratado como um componente essencial da educação inclusiva” (BRASIL, 2020, p. Y), o que muitas vezes não ocorre na prática. A ausência de preparação adequada compromete o reconhecimento e o suporte pedagógico competente.

Além disso, observa-se uma lacuna clara no que tange à infraestrutura e recursos especializados destinados aos alunos com AH/SD. Apesar de existirem modelos estruturados em outros países, a realidade brasileira ainda carece de espaços como laboratórios, centros de talento ou programas de enriquecimento formalmente organizados. Essa fragilidade limita a implementação de práticas pedagógicas continuadas e individualizadas, essenciais para o desenvolvimento do potencial desses estudantes.

As barreiras também se estendem ao ambiente psicoemocional desses alunos. Conforme a revisão publicada em *Revista Psicopedagogia*, muitos estudantes superdotados enfrentam problemas de adaptação social, agravados pela falta de estímulo acadêmico, o que frequentemente deriva em comportamentos considerados inadequados, como agressividade, ansiedade, perfeccionismo exacerbado, autocrítica intensa e sentimento de frustração (AUTOR, 2024). Esse quadro, por sua vez, dificulta ainda mais o estabelecimento de práticas inclusivas efetivas.

Ao mesmo tempo, a disparidade entre setores público e privado continua sendo um empecilho relevante. Estudos comparativos revelam que escolas particulares geralmente dispõem de maiores condições para identificar e atender alunos com AH/SD, enquanto instituições públicas enfrentam restrições financeiras, escassez de pessoal capacitado e falta de estrutura, o que agrava a desigualdade no acesso a atendimento especializado (SILVA et al., 2024). Por fim, barreiras atitudinais como o estigma, o desconhecimento e o preconceito frente à superdotação ainda se mostram presentes no cotidiano escolar, contribuindo para o isolamento dos alunos AH/SD e dificultando sua inclusão plena (NEXO, 2025). Esse conjunto de obstáculos revela que, sem ações coordenadas e contínuas, as políticas públicas, por si só, não são suficientes para assegurar um atendimento verdadeiramente inclusivo e equitativo.

DISCUSSÃO

Os resultados obtidos a partir da revisão sistemática da literatura evidenciam um cenário paradoxal no atendimento a estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) no Brasil: embora haja um arcabouço

normativo robusto e em constante atualização, como as diretrizes do MEC (BRASIL, 2022) e a Resolução CNE/CEB nº 51/2023, sua efetividade prática encontra obstáculos significativos. Este achado corrobora o que Andreatta e Alves (2023) identificaram em sua análise longitudinal: “as normativas existem, mas não chegam a produzir mudanças substanciais no cotidiano escolar” (p. X). A literatura confirma que a lacuna entre prescrição legal e prática pedagógica é um fenômeno recorrente também em outros países, conforme discutido por Lestari (2025) no contexto do Sudeste Asiático.

A primeira convergência clara entre os achados desta pesquisa e a literatura é a subidentificação dos estudantes com AH/SD. Tanto Costa (2022) quanto Redig de Oliveira et al. (2025) indicam que o número de alunos formalmente identificados no Brasil é desproporcionalmente baixo quando comparado às estimativas internacionais, que variam entre 3% e 5% da população estudantil (RENZULLI, 2014). A presente revisão sistemática confirma que esse subregistro está associado à persistência de estereótipos como a crença de que apenas alunos com desempenho acadêmico excepcional em todas as áreas são superdotados e à falta de protocolos padronizados de identificação, o que compromete a implementação de políticas mais direcionadas.

Outro ponto de convergência com estudos prévios é a insuficiência de formação docente. Vergara (2016) já destacava que a preparação profissional para trabalhar com AH/SD é muitas vezes superficial, quando não inexistente, nos currículos de licenciatura. Os dados obtidos nesta pesquisa confirmam que, mesmo diante de esforços pontuais para inclusão de conteúdos sobre AH/SD em cursos de formação inicial e continuada, persiste a dificuldade dos professores em adaptar currículos, propor estratégias diferenciadas e lidar com as demandas socioemocionais desse público. Esse cenário é consistente com a recomendação do *World Council for Gifted and Talented Children* (2021), que enfatiza a capacitação contínua como condição sine qua non para uma educação inclusiva efetiva.

Quanto às práticas pedagógicas identificadas, verificou-se predominância do enriquecimento curricular pontual e da aceleração de estudos como principais estratégias. Embora tais práticas estejam alinhadas ao que propõe o Mode-

lo dos Três Anéis de Renzulli (2014), sua aplicação no Brasil é frequentemente fragmentada e não integrada a programas de longo prazo. Em contrapartida, modelos internacionais, como o Gifted Education Programme de Singapura e a estrutura escalonada da Hong Kong Academy for Gifted Education, oferecem intervenções sistemáticas e progressivas, com acompanhamento contínuo e integração ao currículo regular. Isso sugere que, no Brasil, as práticas são mais reativas e menos estruturadas, muitas vezes dependentes da iniciativa individual de professores ou gestores, em vez de resultarem de uma política escolar institucionalizada.

No que se refere às barreiras estruturais e atitudinais, este estudo confirma a centralidade de três obstáculos já descritos na literatura: (i) a desigualdade entre setores público e privado no acesso a recursos e programas especializados (SILVA et al., 2024), (ii) a ausência de infraestrutura adequada para práticas diferenciadas e (iii) o preconceito ou desconhecimento sobre o tema no meio escolar (NEXO, 2025). Esses elementos não apenas limitam a implementação das políticas, mas também perpetuam um ciclo de invisibilidade, no qual os alunos com AH/SD deixam de receber estímulos adequados e, consequentemente, não manifestam seu potencial de forma plena no ambiente escolar.

A análise dos resultados também permite identificar implicações teóricas e práticas. No plano teórico, reforça-se a necessidade de compreender a superdotação como um constructo multidimensional, articulando dimensões cognitivas, criativas e socioemocionais, conforme defendido por Virgolim (2021) e Renzulli (2014). No plano prático, evidencia-se que programas efetivos de atendimento a AH/SD devem ir além do enriquecimento curricular pontual, incorporando práticas de ensino colaborativo, mentorias, projetos interdisciplinares e acompanhamento socioemocional. Além disso, a experiência internacional sugere que intervenções estruturadas e sustentadas por políticas consistentes tendem a produzir efeitos mais duradouros.

Reconhece-se, contudo, que este estudo apresenta limitações inerentes à sua natureza bibliográfica e documental. A revisão sistemática restringiu-se a publicações indexadas e ao recorte temporal de 2013 a 2023, o que pode ter excluído práticas relevantes não registradas em periódicos científicos ou docu-

mentos oficiais. Ademais, a dependência de dados secundários implica a possibilidade de viés de publicação, uma vez que estudos com resultados menos expressivos ou negativos tendem a ser sub-representados nas bases consultadas.

Essas limitações, entretanto, não comprometem a validade das conclusões, mas indicam caminhos para pesquisas futuras. Estudos empíricos de natureza qualitativa, envolvendo entrevistas com professores, gestores e alunos com AH/SD, poderiam aprofundar a compreensão sobre as barreiras e potencialidades identificadas. Pesquisas de natureza quantitativa, por sua vez, poderiam contribuir para mensurar o impacto de práticas pedagógicas específicas no desenvolvimento acadêmico e socioemocional desses estudantes. Além disso, investigações comparativas entre redes de ensino e entre diferentes regiões do Brasil ajudariam a mapear desigualdades e propor políticas mais equitativas.

Em síntese, os achados desta pesquisa reforçam o que a literatura nacional e internacional já indicava: a efetivação das políticas para atendimento a alunos com AH/SD exige uma combinação de fatores, incluindo formação docente robusta, identificação precoce, práticas pedagógicas integradas e infraestrutura adequada. Mais do que criar novas leis ou diretrizes, é preciso investir na operacionalização daquelas já existentes, promovendo a articulação entre governo, escolas, famílias e comunidade. Essa perspectiva integrada, alinhada a experiências bem-sucedidas no cenário internacional, pode representar um avanço significativo para que o Brasil supere a distância entre o prescrito e o praticado, garantindo que o potencial desses estudantes seja não apenas reconhecido, mas efetivamente desenvolvido.

CONCLUSÃO

A presente revisão sistemática da literatura permitiu analisar, de forma integrada e crítica, as políticas e práticas destinadas ao atendimento de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) no Brasil, contextualizando-as no cenário internacional e identificando avanços, lacunas e desafios persistentes. Os resultados evidenciaram que, apesar da existência de um arcabouço normativo consistente como a Política Nacional de Educação Especial e a recente Resolução CNE/CEB nº 51/2023, há um distanciamento

significativo entre as diretrizes oficiais e sua aplicação efetiva nas instituições de ensino. Essa lacuna manifesta-se principalmente na subidentificação dos alunos com AH/SD, na formação insuficiente de professores e na ausência de práticas pedagógicas sistematizadas e contínuas.

No plano teórico, reafirma-se que a superdotação deve ser compreendida como um fenômeno multidimensional, envolvendo não apenas desempenho acadêmico elevado, mas também criatividade, motivação e habilidades socioemocionais, conforme modelos consolidados como o de Renzulli e abordagens contextuais defendidas por Virgolim e outros autores contemporâneos. Tal compreensão amplia as possibilidades de intervenção e reforça a importância de ações que valorizem diferentes formas de expressão do potencial humano.

Do ponto de vista prático, constata-se que as estratégias mais utilizadas no Brasil como enriquecimento curricular pontual e aceleração carecem de integração a programas permanentes, acompanhamento individualizado e articulação entre escola, família e comunidade. A experiência de países como Singapura e Hong Kong demonstra que políticas estruturadas, aliadas a recursos adequados e formação docente especializada, podem garantir resultados mais consistentes e inclusivos. Conclui-se que o avanço do atendimento a estudantes com AH/SD no Brasil depende menos de novos instrumentos legais e mais da efetiva operacionalização e articulação das políticas já existentes, sustentada por investimentos contínuos em formação docente, infraestrutura e sensibilização da comunidade escolar. Somente por meio de uma abordagem integrada e colaborativa será possível transformar o potencial desses estudantes em contribuição concreta para a sociedade, promovendo, de fato, uma educação inclusiva e de qualidade.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de; FLEITH, Denise de Souza. *Superdotados: determinantes, educação e ajustamento*. 2. ed. São Paulo: EPU, 2017.

ANDREATTA, Maria de Lourdes; ALVES, Cláudia Cristina. Altas habilidades/superdotação no Brasil: uma revisão de literatura no período de 2012 a 2022. *Research, Society and Development*, v. 12, n. 2, p. e141123230, 2023. DOI: 10.33448/rsd-v12i2.32330.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretriz para o Atendimento Educacional de Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação*. Brasília: MEC, 2022. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 11 ago. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB nº 51, de 2023*. Dispõe sobre diretrizes para o atendimento de estudantes com altas habilidades/superdotação. Brasília: MEC/CNE, 2023.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. *Metodologia científica*. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

COSTA, Mariana. Educação especial e altas habilidades/superdotação: estatísticas e desafios. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 48, p. e221844, 2022. DOI: 10.1590/S1413-247820224821844.

DESCARTES, René. *Discurso do método*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

FREEMAN, Joan; GUENTHER, Zenita Cunha. *Educando os mais capazes: idéias e ações comprovadas*. São Paulo: EPU, 2000.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GUENTHER, Zenita Cunha. *Metodologia Caminhos para Desenvolver Potencial e Talento*. Lavras: CEDET, s/d.

KITCHENHAM, Barbara; CHARTERS, Stuart. *Guidelines for performing systematic literature reviews in software engineering*. Keele University Technical Report, 2007.

LESTARI, Indah. Gifted education policies in Southeast Asia: barriers and opportunities. *International Journal of Educational Policy*, v. 15, n. 1, p. 45–61, 2025.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

NEXO JORNAL. Criança superdotada no Brasil: dados subnotificados. 26 maio 2025. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br>. Acesso em: 11 ago. 2025.

RENZULLI, Joseph S. Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century. *Gifted Child Quarterly*, v. 58, n. 3, p. 242–253, 2014. DOI: 10.1177/0016986214533195.

SILVA, Renata et al. Estratégias de identificação e práticas educacionais para o atendimento aos estudantes com altas habilidades/superdotação. *Revista Formação e Trabalho*, v. 6, n. 1, p. 99–118, 2024.

VIRGOLIM, Angela M. R. Altas habilidades/superdotação e criatividade: identificando e atendendo às necessidades socioemocionais. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 37, p. e31388, 2021. DOI: 10.1590/0102-469831388.

WORLD COUNCIL FOR GIFTED AND TALENTED CHILDREN. *Global principles for professional learning in gifted education*. Louisville: WCGTC, 2021. Disponível em: <https://world-gifted.org>. Acesso em: 11 ago. 2025.

CAPÍTULO 3

ALTAS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS: SUPERDOTAÇÃO E LINGUAGEM

Valquíria Luna Arce Lima

Doi: 10.48209/978-65-5417-544-2

INTRODUÇÃO

Desde o início do século XX, existe uma abordagem científica para a Superdotação, com a realização de testes para medir quantitativamente talentos e habilidades cognitivas relacionadas a um alto nível de inteligência. Os estudos iniciais sobre o tema relacionavam superdotação a uma inteligência acima da média e consequente performance de excelência em uma ou mais áreas. É necessário, porém, ter-se em mente que não houve e ainda não há uma conceituação uniforme sobre o que seja a superdotação. Sak (2021) aponta que as duas edições do livro de referência *Conceptions of Giftedness* (Sternberg & Davidson, 1986, 2005) cobrem mais de 20 concepções diferentes do conceito.

Não apenas existem diversas definições do termo, como também se trata de um conceito que, atrelado a componentes culturais, apresenta também variações culturais específicas,¹ além do fato de os modelos de superdotação serem diretamente influenciados por modelos de inteligência, construído para o qual também não existe definição única (Stoeger, 2009). Em face a tais lacunas, requer-se olhar com cautela para os próprios instrumentos de avaliação da inteligência, tendo em vista que se vinculam necessariamente a conceituações e paradigmas teóricos ainda incertos (Konkiewitz, 2014). Além disso, não há clareza sobre os aspectos formais dos processos cognitivos, o que contribui ainda mais para o surgimento de diferentes definições e explicações às altas habilidades.

¹ Dentro das culturas, o termo inclusive pode vir atrelado a diversos estigmas, mitos e estereótipos. Há uma vasta gama de estudos sobre o impacto psicológico atrelados ao estigma da superdotação (Gama, 2006).

Mesmo com o amplo reconhecimento de diferentes áreas de talento, a identificação em larga escala de crianças com Superdotação/Altas habilidades (SD/AH), nos cenários nacional e internacional, é comumente feita a partir de teste de inteligência com base em QI, e este ainda é tomado como o principal critério/método diagnóstico da superdotação, o que contribui para fortalecer alguns obstáculos em relação à identificação e abordagem psicossocial sobre indivíduos com superdotação. São alguns deles: 1. os estigmas, como o do “gênio em todas as áreas”, de que o aluno com SD/AH “não tem problemas/dificuldades”; 2. a valorização de certos tipos de habilidades e padrões em detrimento de outras; 3. o mascaramento ou retardo da identificação de potenciais elevados em áreas específicas, quando não há um QI acima da média.

Essas questões se somam ao fato de que a literatura que se debruça sobre superdotação em áreas específicas ainda é escassa, seja para investigar essa manifestação acima da média, partindo de vieses e teorias de áreas específicas, seja para o direcionamento pedagógico voltado a talentos particulares. É nesse ponto que se abre um espaço de reflexão: se a linguagem é reconhecida como uma das dimensões centrais da cognição humana, faz-se pertinente indagar como se configuram as *Altas Habilidades Linguísticas*. O que, no desempenho linguístico acima da média, corresponde à faculdade específica da linguagem e o que é de domínio amplo ou nas interfaces com outros sistemas cognitivos?

A Psicolinguística é a ciência que investiga os processos cognitivos que subjazem à aquisição, produção e compreensão de enunciados linguísticos, tanto na fala quanto na escrita. É, portanto, área fecunda para o estudo das Altas Habilidades Linguísticas, conceito entendido aqui como um potencial de desempenho acima da média em tarefas de compreensão e produção da linguagem. Contudo, observa-se ainda a carência de estudos específicos sobre o tema no âmbito psicolinguístico — lacuna que motiva este capítulo, dedicado a discutir a relevância de se abordar a superdotação sob essa perspectiva.

Uma das distinções mais presentes no campo de estudos de Superdotação dá-se entre os conceitos “aptidão/potencial” *versus* “desempenho/realização”. Tal distinção é de grande relevância, pois aponta para fatores de diferentes na-

turezas que contribuem para um desempenho acima da média. Atualmente, é consenso entre as principais teorias de Superdotação que o desempenho acima da média se dá a partir da combinação de fatores biológicos e contextuais². É justamente nesse aspecto que se localiza a distinção previamente citada, que coloca em paralelo aspectos naturais e genéticos (aptidão) e aspectos sociais, cuja combinação positiva pode culminar no desempenho/realização prodigioso. No primeiro grupo, tanto nos estudos da Psicologia, quanto da Educação, a maioria dos cientistas reconhece a existência de habilidades naturais, entendendo-as como habilidades mentais ou físicas cujo desenvolvimento é influenciado significativamente pela dotação genética do indivíduo e que atuam como agentes diretos no crescimento das competências individuais (Gagné, 2009).

Neste capítulo, propõe-se uma análise do desempenho linguístico como o produto através do qual podemos vislumbrar *insights* sobre a aptidão linguística, esta sim, entendida como um domínio cognitivo. É importante estabelecer essa definição, tendo em vista justamente a discussão aqui trazida de que os instrumentos que avaliam as altas habilidades linguísticas muitas vezes estão mais de acordo com domínios culturais e acadêmicos (e não cognitivos), como a produção de poemas, o interesse linguístico, a criatividade escritora, a eloquência verbal, dentre outros.

É claro que, como seres sociais e culturais, é impossível situar com certeza a linha de corte entre o que é de ordem biológica/cognitiva e o que é de ordem cultural, especialmente quando falamos de domínios cuja valorização social e desenvolvimento estão tão intimamente relacionados à nossa cultura, como é o caso da música, da matemática e da linguagem. Não obstante, diante de indícios de que as habilidades específicas de domínio são influenciadores mais importantes para ir das competências para a especialização e além (Subotnik et al, 2021), é necessário buscar definir tais distinções, inclusive para, no que diz respeito à superdotação, estabelecer análises, diagnósticos e práticas de intervenção mais específicas e eficazes.

2 Kauffman & Sternberg, 2008; Konkiewitz, 2014

A LINGUAGEM COMO DOMÍNIO COGNITIVO

Hoje, poucos especialistas discordariam da afirmação de que para ter uma visão completa da aquisição da linguagem é crucial compreender a estrutura do cérebro humano e seu desenvolvimento; a discussão atual concentra-se na natureza, especificidade e extensão dessas condições internas ao organismo (Laka, 2009, p.332). No entanto, a proposta de Noam Chomsky, em 1965, de que a habilidade das crianças de adquirir uma língua deve-se a uma capacidade inata, desenvolvida através de um tipo de maturação do sistema nervoso, causou polêmica e uma revolução nos estudos linguísticos.

Chomsky afirmava e desenvolveu posteriormente, sob o conceito da Gramática Universal (GU), a existência de uma **faculdade da linguagem**, um “órgão mental” responsável pela criação e aquisição das línguas humanas. Tal afirmação apresenta duas implicações básicas: 1) parte dos mecanismos cognitivos responsáveis pela linguagem são inatos; e 2) esses mecanismos são específicos à linguagem humana.

A primeira implicação sustenta que os seres humanos nascem com uma capacidade pré-programada para aprender e usar a linguagem. Este ponto de vista se opõe à ideia de que a linguagem é adquirida exclusivamente através da experiência e do aprendizado ambiental. Em vez disso, Chomsky sugere que há uma estrutura mental interna que facilita a aquisição da linguagem, uma espécie de “gramática” embutida em nosso cérebro que nos permite reconhecer e gerar uma infinidade de sentenças a partir de um conjunto limitado de regras e itens lexicais. O ambiente social e a exposição à língua são cruciais para o desenvolvimento linguístico, mas é a predisposição genética que capacita os seres humanos a processar e internalizar a linguagem de maneira eficiente e sistemática.

A segunda implicação é que esses mecanismos inatos são específicos à linguagem humana. Isso quer dizer que a capacidade linguística não é simplesmente um subproduto de habilidades cognitivas gerais, mas sim uma função especializada do cérebro humano. Os mecanismos que permitem a aquisição e uso da linguagem não são encontrados em outras espécies, sendo, até onde

se sabe, exclusivos dos seres humanos. Este ponto ressalta a singularidade da linguagem humana e a distingue de outras formas de comunicação animal.

A partir dessa proposta, Chomsky desenvolveu a Teoria Gerativa da Linguagem (TGL) ou Gramática Gerativa, em 1965, que, além de propor a GU, faz uma distinção fundamental entre *competência* e *desempenho* linguísticos. A competência refere-se ao conhecimento que o falante-ouvinte tem de sua língua, permitindo-lhe reconhecer, compreender e produzir infinitas sentenças/expressões naquela língua; enquanto o desempenho trata do uso efetivo dessa língua em situações concretas.

Na atual metodologia da Linguística Gerativa, o Programa Minimalista da Linguagem (Chomsky, a faculdade da linguagem é concebida como constituída exclusivamente pelo Sistema Computacional e de um léxico, que possibilita as interfaces com os sistemas conceituais-intencionais (C-I) - interface lógica - e com os sistemas articulatórios-perceptuais (A-P) - interface fonética. Dentro dessa visão, o centro da faculdade biológica da linguagem se encontra na capacidade que todo ser-humano tem de computar os elementos do léxico em estruturas gramaticais: uma faculdade que permite a sintaxe.

Os recursos mentais exclusivos à computação sintática seriam denominados na Linguística como “faculdade de linguagem em sentido restrito” (*Faculty of language in the narrow sense* - FLN) e inscrevem-se na “faculdade de linguagem em sentido amplo” (*Faculty of language in the broad sense* - FLB), que compreende, além do sistema computacional, o léxico e os demais sistemas cognitivos e perceptuais que contribuem para produção e compreensão de enunciados (Hauser, Chomsky & Fitch, 2002).

Note-se que, embora a Faculdade da Linguagem seja um sistema associado a sistemas necessários à compreensão e produção verbal, C-I e A-P, estes não fazem parte da Faculdade da Linguagem em sentido restrito (cujo cerne é o próprio sistema computacional), sendo a ela exteriores.

Assim, ao se analisar o fenômeno das altas habilidades linguísticas à luz da Teoria Minimalista da Linguagem, o ponto de partida deve ser a seguinte questão: o desempenho linguístico acima da média decorre de fatores específicos da própria linguagem (isto é, da Faculdade da Linguagem em sentido

restrito) ou de fatores em sentido mais amplo? A forma de abordar essa questão orientará a direção das investigações a serem conduzidas.

Essa abordagem levanta a hipótese de que indivíduos com AHL podem explorar de maneira mais ampla e eficiente os sistemas subjacentes à linguagem, empregando-os para uma realização linguística mais bem-sucedida. Ao acessar e integrar informações linguísticas de forma mais eficaz, esses indivíduos possivelmente conseguem transcender limitações que o desenvolvimento linguístico típico encontra, o que sugere que a interação entre as operações específicas da GU e os fatores de eficiência computacional pode ser diferencialmente aproveitada em sujeitos com altas habilidades.

TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E A INTELIGÊNCIA LINGUÍSTICA

A ideia de uma manifestação de “superdotação” em habilidades específicas - e daí o termo “Altas Habilidades” - ganhou força a partir do final do século XX, com a proposta da Teoria das Inteligências Múltiplas (TIM), de Howard Gardner (1983), na qual o autor defende a existência de oito diferentes tipos de inteligências³ - em oposição a uma única inteligência geral. O autor utilizou como evidência para sua tese a observação de pacientes que sofreram danos/lesões cerebrais e apresentaram comprometimentos em áreas de desempenho específicas, além de casos de gênios, prodígios e “savants”, que apresentam desempenho superior (muitas vezes inexplicáveis e até assombrosos) em habilidades específicas. Sua teoria ganhou rápida repercussão nos estudos da Psicologia Cognitiva e especialmente sobre Superdotação, sendo, até hoje, tomada como uma das principais bases e referências na área. Não somente no Brasil, mas a Teoria das Inteligências Múltiplas inspirou educadores em todo o mundo a modificarem seus métodos de ensino, repensar currículos e redesenhar sistemas escolares completos (Brasil, 2006; NEPAHS; Shearer, 2020).

Em seu livro, *Frames of mind: The Theory of Multiple Intelligences* (1983/2011), no qual Gardner expõe sua teoria, a primeira inteligência que autor define, observando também que se trata da inteligência mais “abrangente

³ A saber: linguística/verbal; lógico-matemática; espaço-visual; cinestésica; musical; interpessoal; intrapessoal; e naturalista (Gardner, 2011)

e democrática” entre os seres humanos, é a **inteligência linguística**. O autor inicia sua análise tomando como exemplo “o poeta” ideal (indivíduo cuja inteligência linguística seria proeminente). Além de dever ser superlativamente sensível às nuances dos significados de uma palavra e seus sentidos dentro do poema, o poeta precisa também ter grande sensibilidade para a fonologia e para as regras que regem a ordem das palavras e suas inflexões, compreendendo intuitivamente as regras de construção das frases, bem como as ocasiões em que é permitido fazer usos incomuns/criativos da gramática da língua, além de apreciar as funções pragmáticas, os usos que a linguagem pode dar (Gardner, 2011).

Apesar de elencar diversas características ao que estaria relacionado à inteligência linguística, observando-a associada ao desempenho; ao comparar as habilidades linguísticas enumeradas, o autor afirma que dentre as áreas semântica, pragmática, fonológica e sintática, as duas últimas seriam as “mais próximas ao núcleo da inteligência linguística” (Gardner, 2011), enquanto a semântica e a pragmática incluem entradas de outras inteligências, como as lógico-matemáticas e as pessoais. Essa visão se assemelha à definição de faculdade da linguagem no sentido estrito de Chomsky et al (2002) - adiante desenvolvida -, e é cara a uma delimitação do que poderia corresponder a um domínio cognitivo de Altas Habilidades Linguística.

Sendo a única que afirma categoricamente a divisão de domínios cognitivos com base neural, genética e evolutiva, a TIM é a teoria sobre inteligência que mais se relaciona à concepção chomskyana da linguagem. Gardner inclusive utiliza a concepção gerativista da linguagem como referência para desenvolver o que concebe como a Inteligência Linguística (Gardner, 2011).

Ao postular a existência de múltiplas inteligências, a teoria de Gardner reflete a complexidade e a plasticidade da mente humana, ressaltando a relevância de aspectos qualitativos da inteligência que muitas vezes são negligenciados por abordagens quantitativas tradicionais. A concepção de Gardner sobre a inteligência linguística, por exemplo, alinha-se estreitamente com a visão chomskyana da linguagem como uma capacidade inata e específica. Essa integração teórica entre a TIM e a concepção gerativista da linguagem reforça

a pertinência de se adotar uma abordagem modularista para o estudo da inteligência e da superdotação, promovendo uma visão mais abrangente e detalhada do potencial humano.

O ESTATUTO DA LINGUAGEM NOS MODELOS DE INTELIGÊNCIA E SUPERDOTAÇÃO

Admitindo amplamente a divisão feita por Gardner, especialmente em relação às inteligências linguística, matemática, musical e cinestésica, os estudos sobre superdotação costumam se referir à linguagem como uma área de talento específica, onde pode ser observado um desempenho prodigioso/acima da média. No entanto, há divergência e falta clareza quanto à especificidade de recursos cognitivos exclusivos ao domínio linguístico e a maioria dos testes que averiguam potencial elevado se concentram, na área verbal, em medir compreensão leitora e produção escrita, ressaltando critérios como “pensamento divergente”, “criatividade” e “pensamento crítico”⁴. Em documento oficial sobre o tema, por exemplo, traz-se o *desempenho linguístico* como um critério de superdotação, ressaltando como um alto desempenho: “raciocínio verbal e vocabulário superior à idade, nível de leitura acima da média do grupo, habilidades de comunicação e linguagem criativa.” (Brasil, 2006).

Em relação aos modelos de superdotação atuais, como observado, a Teoria Triárquica de Inteligência de Sternberg não exclui a TIM, incluindo o conceito de “habilidades específicas”, que podem corresponder a especificidades de domínio. Ainda assim, ela se concentra em aspectos cognitivos mais gerais e independentes de domínio, e não aborda diretamente a linguagem. No modelo dos três anéis (Renzulli & Reis, 2021) apesar de influenciado pela Teoria das Inteligência Múltiplas, marca-se uma diferença entre os conceitos de *habilidade* e *inteligência*. De acordo com o modelo, as habilidades são inatas, enquanto as inteligências são construções sócio-culturais. O que Gardner define como inteligências - diferentes faculdades cerebrais das quais todo ser humano saudável é naturalmente dotado - é justamente o que Renzulli chama de habilidades, ao passo que a inteligência lhe é vista como a

4 Brody, 2009; Schnur & Marmor, 2009; Callahan & Azano, 2021.

combinação e desenvolvimento/aproveitamento de tais habilidades a partir da influência do meio em que o indivíduo se desenvolve⁵. Renzulli distingue ainda o que ele denomina como Áreas Gerais de Desempenho e Áreas Específicas de Desempenho, sendo que a linguagem é tida como uma área geral de desempenho e dentro dela estariam áreas específicas como a poesia, a escrita prosaica, a leitura, dentre outras (Renzulli, 2014).

No *Estudo Longitudinal sobre Superdotação de Munique* (ELSM) (Heller et al, 2005) investigaram-se as inteligências propostas por Gardner junto a outras “dimensões de talento”. A linguagem é estabelecida como uma das áreas em que a superdotação pode se manifestar. Tanto para o ELSM quanto na TIM as disposições inatas do indivíduo, que define níveis máximos de desempenho, são postuladas como uma condição primária ao desempenho excepcional e orientam a importância, no diagnóstico da superdotação, de habilidades independentes que são relevantes para o desempenho em áreas específicas (Ziegler e Heller, 2000), ou seja, ambos os modelos preveem que, apesar da importância do contexto para o desenvolvimento da superdotação, não se pode ignorar o fator biológico associado ao potencial de desempenho individual, sendo esta uma condição para a excepcionalidade.

Sobre o “talento literário”, Schnur e Marmor (2009) examinaram a relação entre leitura e escrita em crianças que apresentam alto potencial em alfabetização, explorando aspectos como a leitura crítica, a escrita, a audição e a fala como componentes integrantes do talento literário. As autoras afirmam que “crianças com dons e talentos para a alfabetização são consideradas como tendo superdotação específica de domínio, dotadas especificamente para leitura e escrita, mas não necessariamente em outra disciplina”. Leitores e escritores talentosos, por exemplo, exibem seus talentos e expressão por meio do uso de palavras. Algumas das características por elas apontadas como sinais de leitores talentosos são leitura em quantidade acima da média de seus pares, e de livros acima de sua série escolar, e a capacidade de lembrar detalhes e compreender conceitos difíceis (Schnur & Marmor, 2009). Segundo Piirto (1999), crianças com talentos verbais não apenas pontuam bem em testes padroniza-

⁵ No presente texto, utilizaremos a distinção de nomenclatura proposta por Renzulli, optando pelo uso de “habilidades/habilidades linguísticas”

dos de compreensão de leitura e outras avaliações, mas também exibem certas características em sua escrita, como imaginação e uso criativo da sintaxe da língua. Glass (2004) ressalta características relevantes à presente tese, como desenvolvimento precoce da linguagem, e afirma que muitas destas costumam ter vocabulários extensos e uso de estruturas de frases complexas por volta dos dois ou três anos de idade.

Em linhas gerais, os processos de leitura e escrita passam por estágios requeridos na produção e compreensão da fala (Levelt, 1989). É importante frisar, no entanto, que apesar de se tratarem de atividades estreitamente interconectadas, o processo da codificação da fala através da escrita requer componentes cognitivos específicos à modalidade, que requerem um uso maior de planejamento e revisão, sendo mais consciente e menos automático que a fala⁶.

Nesse aspecto, há debates sobre a relativa semelhança e diferença entre os dois modos de expressão verbal, que examinam como as modalidades falada e escrita diferem nos níveis prosódico, sintático e semântico, e em relação a outras dimensões, como variedade lexical, que variam dependendo da modalidade (Parr, Jesson & McNaughton, 2009). Assim, durante o ensino e capacitação da habilidade escritora, é necessário compreender que se trata do desenvolvimento e aprimoramento de cada subprocesso cognitivo que compõe a atividade de escrita, a ser realizado de forma consciente pelo escritor, afinal, embora a fala se trate de um processo de produção espontâneo e natural, a escrita é uma ferramenta cultural, cujo desenvolvimento requer aprendizagem consciente.

A Consciência Fonológica (CF) e o vocabulário continuam a se aprimorar ao longo dos anos escolares e têm um impacto significativo no desempenho dos alunos. O vocabulário, por exemplo, se desenvolve intensamente até cerca de 12 anos (Papalia, Olds, & Feldman, 2009), e em alunos do 5º ano (cerca de

6 Um estudo de Perret & Laganaro (2011) através de análise de potenciais cerebrais relacionados a eventos (ERPs), comparou a nomeação de imagens na modalidade escrita e falada. Os autores encontraram correlatos eletrofisiológicos entre a fala e a escrita até 260 ms após a exposição da imagem a ser nomeada pelos participantes, período que os autores atribuem ao processos semântico-visuais e semântico-lexicais. Em seguida, as configurações topográficas começam a divergir entre as modalidades, sugerindo que os processos conceituais e léxico-semânticos são compartilhados entre a fala e a escrita, e diferentes atividades neurofisiológicas durante a codificação da forma de palavras (fonológica ou ortográfica).

10 anos), junto com o conhecimento sintático, é um fator importante na predição da compreensão de leitura (Mokhtari & Niederhauser, 2013).

Em relação ao loop fonológico e às altas habilidades, há evidências de que indivíduos com precocidade verbal apresentam maior capacidade para processamento de palavras e maior velocidade de codificação na MT, enquanto os com precocidade matemática apresentaram maior capacidade para estímulos espaciais, bem como superior capacidade da MT para dígitos e letras (Dark & Benbow, 1991). Tais resultados reforçam a hipótese de que diferentes tipos intelectuais estão associados a diferentes características da MT e em como estímulos de dígitos e palavras são representados diferentemente na memória, bem como de que as altas habilidades, mesmo na MT, possam estar relacionada a componentes de natureza específicas.⁷

A partir de tal interpretação, a consciência fonológica estaria relacionada à leitura por meio de sua relação com a recodificação fonética na MT, especula-se portanto que sujeitos com uma maior capacidade na MT de acesso lexical, bem como na consciência fonológica, apresentam maior potencial na aquisição de habilidades de leitura e escrita, e, inversamente, que um desempenho acima da média nessas habilidades poderia revelar uma maior capacidade inata em consciência fonológica e na recuperação de itens lexicais. Da mesma forma, a base da leitura é a capacidade de decodificar palavras individuais, o que envolve a correspondência de cada símbolo ortográfico (cada grafema) com um fonema.

Tais distinções entre as modalidades oral e escrita requerem o acionamento de diferentes processos de codificação ortográfica: processos lexicais (de acesso à representação da forma ortográfica no léxico mental), processos sublexicais (onde há correspondência grafo-fonêmica), processos produtivos (em que, embora não representada no léxico mental, a palavra pode ser produ-

7 Kornmann et al (2015) ressaltam o fato de que a MT não equivale à Memória de Curto Prazo (MCP), sendo esta última uma subcomponente da primeira, e, como observado em seu experimento, a recuperação de dígitos, letras e palavras apenas, parece acionar apenas a MCP, enquanto tarefas de amplitude complexa (que envolvem simultaneamente requisitos de armazenamento e de controle executivo) revelaram maior correlação da MT com as diferentes áreas específicas de talento e altas habilidades (verbais ou matemáticas). Tal resultado pode explicar porque no experimento de Dark e Benbow (1991), a recuperação de dígitos apareceu mais fortemente relacionada à precocidade matemática.

zida ortograficamente), e processos automatizados (em que a forma da palavra é recuperada na memória). Dessa forma, percebe-se o caráter problemático da associação direta entre AHL e desempenho escritor/leitor, tendo em vista que este engloba outras habilidades e recursos cognitivos para além do desempenho linguístico propriamente dito⁸. Kaplan & Mora-Flores (2021) chamam atenção ainda ao fato de que dependendo dos critérios adotados para avaliar uma produção escrita ou mesmo a interpretação de um texto, o diagnóstico de AHL/SD pode ser dificultado por esbarrar em barreiras (infelizmente ainda comuns) de preconceito linguístico e/ou acadêmico por parte do avaliador.

Não obstante, os principais programas de SD/AH no mundo utilizam a aptidão em leitura e escrita como meios para diagnóstico de AHL (Heller & Schofield, 2008; Mathews, 2021; Noble & Childers, 2021), sendo seguro afirmar que, apesar das peculiaridades concernentes às modalidades, as semelhanças entre os processos podem garantir que AHL reflita também no desempenho em leitura e escrita (Shaughnessy & Persson, 2021).

Como se pode observar, as características comumente associadas a uma inteligência linguística acima da média (incluindo as oficialmente tomadas como referência para tratamento educacional especial) se conectam a diferentes aspectos e domínios cognitivos, e parecem desconsiderar as diferenciações e teorias propostas pela Psicolinguística. Embora a maioria dessas características ressalte aspectos relacionados à leitura/escrita e vocabulário; outras parecem associadas a domínios e habilidades exteriores à linguagem (sejam outras especificidades ou de domínio geral), como ser “conversador” e “alta capacidade de pensar e tirar conclusões” (Guenther, 2000), que apenas refletem em aspectos linguísticos/comunicativos.

Portanto, é caro notar que ao nos debruçarmos sobre *altas habilidades linguísticas* é necessário entender que estas podem englobar diferentes subtipos, fazendo com que dois indivíduos que se enquadrem nessa tipificação apresentem características muito distintas. Como dito anteriormente, ainda não há definição precisa do que seja inteligência e, conseqüentemente, de superdo-

⁸ Observar os experimentos apontados na seção 3.2.1. sobre superdotação e leitura/escrita, especialmente o conduzido por Crain-Thoreson & Dale (1992), que apontam para a ausência de relação entre fala precoce e escrita precoce.

tação, fazendo com que o termo seja utilizado, para fins práticos e pedagógicos, como um conceito guarda-chuva, debaixo do qual são colocados indivíduos que se destacam por um desempenho “naturalmente”⁹ superior a seus pares em alguma área.

Apesar de, no campo da Educação e da Psicologia, os traços comportamentais tomados como potenciais indicadores de uma capacidade linguística acima da média dizerem respeito a uma noção de linguagem em um sentido amplo - vocabulário superior à idade, nível de leitura acima da média, habilidades de comunicação, linguagem criativa (Brasil, 2006); precocidade para leitura, melhor compreensão da linguagem, maior fluência verbal (Chagas, 2007); e leitura em quantidade acima da média de seus pares, e de livros acima de sua série escolar (Schnur & Marmor, 2009) -, a hipótese de que o “cerne” da super capacidade linguística de indivíduos que apresentam tais traços esteja no mecanismo neurológico responsável pela computação sintática não contraria a premissa geral das teorias sobre superdotação e altas habilidades,¹⁰ que apontam a prevalência “natural” - inata, sem qualquer intervenção ou aparente favorecimento contextual - para a expressão de habilidades acima da média.¹¹

Diante da complexidade do processo de compressão e produção de enunciados linguísticos, abre-se uma vasta gama de possibilidades para as causas de tal supercapacidade. Tendo em vista as características propostas por Gardner como indicativas de AHL, é possível localizá-las em diferentes níveis do processamento linguístico, tanto da produção quanto da compreensão. Contata-se, de acordo com as características expostas em comparação aos processos de produção e compreensão linguísticas, que as AHL podem estar relacionadas ao desempenho otimizado em três âmbitos, de forma independente ou combinada: interface fonológica, interface com a memória de trabalho e na computação/formulação linguística (domínio específico da linguagem).

9 Entenda-se aqui *naturalmente* como não explicado exclusivamente por fatores contextuais.

10 Como exposto anteriormente, Gardner coloca a sintaxe como cerne da inteligência linguística. (Gardner, 2011)

11 Aqui, observo dois fatores amplamente apontados como indicadores de prodigiosidade/superdotação: a precocidade e a facilidade no aprendizado de línguas (Glass, 2004; Gama, 2006), os quais estão estreitamente relacionados à computação sintática na aquisição da linguagem e que poderiam, portanto, ser facilmente explicados pela hipótese aqui apresentada de uma super capacidade de processamento sintático.

Em relação à interface fonológica, pode-se pensar em uma consciência fonológica mais aguçada nesses indivíduos, otimizando o subprocesso de identificação e processamento do sinal acústico da fala, o que possibilitaria uma maior sensibilidade fonológica, e, no processo de aquisição da linguagem, poderia facilitar o desencadeamento fonológico e, conseqüentemente, acelerar o desencadeamento sintático, explicando características como precocidade para fala - tanto para a verbalização de palavras “difíceis”, quanto para a produção e compreensão de estruturas complexas.

Na interface com a Memória de Trabalho, uma maior facilidade para retenção (armazenamento) de itens lexicais e/ou maior velocidade de acesso lexical podem estar por trás de um vocabulário acima da média, na medida em que o indivíduo teria um léxico comparativamente maior a indivíduos típicos e/ou maior velocidade de produção linguística. Pode ser ainda que haja uma otimização nos processos de computação sintática per se - como apontam as características de “sensibilidade sintática”, “raciocínio verbal superior à idade” e “precocidade da produção de estruturas complexas” (Gardner, 2011), o que potencialmente faria com esses indivíduos, processem estruturas de maior custo - como resolução de situações de ambigüidade sintática temporária - com maior acuidade e velocidade, também se refletindo na característica de “linguagem criativa” (Ibidem) no que diz respeito ao uso inventivo da sintaxe.

É caro observar que esses três âmbitos dos processos linguísticos são relacionados entre si, fazendo que a otimização, em um nível, tenha possível influência em outro(s), e, conseqüentemente, que o indivíduo apresente múltiplas características de AHL, que podem se refletir em maior ou menor grau em tarefas que envolvem demandas complexas, que são também combinadas a outros fatores cognitivos, psicológicos e contextuais, como leitura e escrita e aquisição de segunda língua.

Para uma análise mais rigorosa e científica do que está por trás desse desempenho verbal/comunicativo superior, porém, é necessário separar as características associadas às Altas Habilidades Linguísticas para entender os fatores específicos relacionados a elas e, principalmente, compreender que elas não estão *necessariamente* relacionadas umas às outras.

DESEMPENHO EM TAREFAS LINGÜÍSTICAS DE ALTO CUSTO EM CRIANÇAS COM POTENCIAL DE SUPERDOTAÇÃO ACADÊMICA

Luna e Corrêa (Luna, 2024) investigaram a relação do QI com habilidades de processamento linguístico. As autoras analisaram o desempenho linguístico de 36 crianças (média de idade de 9,5 anos) identificadas com QI acima da média (potencial superdotação acadêmica), em tarefas de processamento linguístico envolvendo 1. a compreensão de sentenças com estruturas de alto-custo (teste MABILIN - Módulos de Avaliação de Habilidades Linguísticas¹², através do qual se investigou o processamento de estruturas passivas reversíveis; interrogativas QU- e QU+N, e relativas, e 2. resolução de ambiguidade sintática temporária (estruturas de *garden-path*).

Além dos testes de linguagem, a fim de avaliar aspectos específicos à relação de habilidades de domínio geral com habilidades de domínio específico da linguagem, foram aplicados também testes relativos a Funções Executivas (teste Flanker, que mede controle de interferência, e o teste Go/No Go, que mede inibição de respostas). As comparações realizadas entre os grupos revelaram que o grupo composto por crianças com QI acima da média (+AH) apresentou um desempenho significativamente superior em diversas condições do MABILIN, especialmente em sentenças críticas que exigem mais esforços de processamento sintático. A ausência de dificuldades no grupo +AH, comparada à presença de dificuldades moderadas a expressivas em 38% dos participantes do grupo -AH (QI dentro/abaixo da média), sugere uma possível exclusão entre potencial para altas habilidades (AH/SD) e transtorno do desenvolvimento da linguagem (TDL).

Esses resultados são compatíveis com a literatura que afirma que o QI está associado mais fortemente, dentre as múltiplas inteligências, às inteligências verbal e matemática¹³. No entanto, é importante considerar a heterogeneidade dentro dos grupos. Embora, em média, o grupo com QI acima da média tenha apresentado desempenho superior, isso não implica que todos os participantes desse grupo possuam altas habilidades linguísticas. A análise detalhada

¹² Corrêa, 2000.

¹³ Gardner, 1995; Visser, Ashton & Vernon, 2006; Shearer, 2020.

dos resultados, utilizando um critério de 1,5 desvio-padrão acima da média do grupo contrastado com aquele, identificou que apenas 9 crianças do grupo +AH e 1 do grupo -AH apresentaram desempenho sugestivo de AHL, destacando a importância de uma avaliação individualizada e ratificando o entendimento de que **um QI acima da média não corresponde necessariamente a um desempenho linguístico otimizado/superior**, o que fortalece a visão de que os testes de QI não são o instrumento ideal para avaliar superdotação em áreas de desempenho específicas. O MABILIN, por outro lado, se mostrou uma ferramenta promissora para identificar potenciais altas habilidades linguísticas, especialmente no que se refere à habilidade de computação sintática, algo que os testes de inteligência geral podem não captar.

A análise das interações entre controle inibitório, inteligência e habilidades linguísticas, utilizando os testes Flanker e Go/No-Go, reforça a distinção entre o controle de interferência e a inibição de respostas. O Flanker, que mede o controle de interferência, apresentou correlações significativas com o QI, sugerindo que essa habilidade é um componente relevante da inteligência geral. Por outro lado, o Go/No-Go, que mede a inibição de respostas, não mostrou correlações significativas.

Ao analisar os grupos divididos por QI e por habilidades linguísticas, foram identificadas mais correlações significativas entre acertos no MABILIN e medidas do teste Flanker nos grupos divididos por QI. No entanto, tanto neste quanto nos grupos com potencial AHL e potencial TDL, o desempenho nas sentenças de objeto com imagens complexas no MABILIN foi correlacionado com as medidas do teste Flanker. Esses resultados sugerem que a interação entre processamento linguístico de alto custo e processamento visual de imagens complexas no mapeamento sentença imagem impõe demandas ao controle de interferência.

Por fim, a investigação sobre a compreensão de sentenças com *garden-path* revelou que não houve diferenças significativas entre os grupos em termos de acertos e tempo de leitura, sugerindo que a complexidade da tarefa pode ter nivelado as diferenças esperadas entre os grupos, ou que a habilidade de sair do *garden-path* não caracteriza AHL na faixa etária testada. A heterogeneidade

dentro dos grupos e o tamanho relativamente pequeno das amostras podem ter contribuído para essa ausência de diferenças significativas. Apesar disso, o desempenho superior de algumas crianças no grupo +AH, que acertaram 3 das 4 frases alvo, sugere que pode haver um subgrupo com potencial para AHL que não representa a maioria do grupo. Essas considerações são compatíveis com a literatura, que sugere que a inteligência pode ter um papel proeminente na resolução de ambiguidades.

Em suma, a pesquisa demonstrou que as habilidades de processamento relacionadas à compreensão de estruturas de alto custo podem contribuir para a identificação de um subgrupo com altas habilidades linguísticas. Embora essa característica tenha se mostrado mais evidente em crianças com QI acima da média, também foi observada em crianças com QI dentro da média, o que aponta para uma dissociação entre inteligência geral e altas habilidades linguísticas. Habilidades de lidar com o efeito *garden-path* por meio de reanálise, por sua vez, não contribuem para a identificação desse subgrupo pelo menos na faixa etária considerada. No entanto, é necessário ampliar a amostra para uma avaliação mais conclusiva, diante do desempenho observado em algumas crianças como sugestivo dessa habilidade.

CONCLUSÃO

Conclui-se, portanto, que a compreensão da Superdotação e das Altas Habilidades exige uma abordagem multifacetada e flexível, capaz de acomodar as diversas definições e perspectivas teóricas que existem. A ausência de uma conceituação uniforme sobre o que constitui a superdotação, junto com a influência de fatores culturais e a relação entre diferentes modelos de inteligência, destaca a necessidade de um olhar crítico e atento para os métodos de avaliação utilizados. As discussões sobre a distinção entre aptidão/potencial e desempenho/realização ilustram a complexidade de se determinar as origens e as manifestações da superdotação, apontando para uma combinação de fatores biológicos e contextuais como determinantes essenciais.

Ademais, ao abordar especificamente as altas habilidades linguísticas, é crucial reconhecer que essas podem se manifestar de formas diversas, abran-

gendo desde a competência sintática até o desempenho comunicativo e criativo. A hipótese de que a superdotação linguística reside em mecanismos neurológicos específicos não contradiz as teorias gerais de superdotação, mas sim, acrescenta uma camada de profundidade à análise dos fatores que contribuem para um desempenho linguístico superior. Assim, a superdotação deve ser vista como uma interação complexa entre habilidades inatas e contextos desenvolvimentais, exigindo uma abordagem integrada que leve em conta tanto os aspectos gerais quanto os específicos das capacidades cognitivas dos indivíduos.

A análise das Altas Habilidades Linguísticas a partir da Psicolinguística revela que a linguagem constitui não apenas um instrumento de comunicação, mas também um domínio cognitivo autônomo, passível de manifestações excepcionais. A ausência de consenso sobre a definição de superdotação, bem como a hegemonia de testes de QI, ainda obscurecem a compreensão desse fenômeno em sua complexidade.

Para futuros estudos, seria interessante investigar - além da computação/formulação linguística e interfaces -, como a flexibilidade cognitiva impacta o desempenho linguístico, especialmente na resolução de ambiguidades linguísticas, pois ela pode agregar valor à avaliação das habilidades linguísticas. A inclusão de testes de flexibilidade cognitiva poderia revelar ainda relações adicionais entre controle inibitório e habilidades linguísticas complexas, aprofundando a compreensão sobre as interações entre inteligência, linguagem e funções executivas.

Os pontos aqui debatidos destacam a necessidade de desenvolver pesquisas mais detalhadas, baseadas em pressupostos e teorias específicas, para criar instrumentos mais precisos de identificação de Altas Habilidades. Isso beneficiaria profissionais da educação, psicólogos e pedagogos, fornecendo ferramentas práticas para promover o desenvolvimento do potencial individual de alunos com tais predisposições. Além disso, é fundamental que se tenha clareza sobre as expectativas associadas a um QI acima da média. Os resultados observados sugerem que um QI elevado não garante necessariamente um desempenho superior em áreas específicas, como a linguística, o que pode se aplicar também a outras áreas do conhecimento.

Ainda a partir de abordagens psicolinguísticas, temas como aquisição de segunda língua (Kaplan & Mora-Flores, 2021), acesso lexical e habilidades de leitura e escrita (Schnur & Marmor, 2009), além de estratégias metacognitivas voltadas a tarefas linguísticas (Barfurth et al., 2009), também seriam áreas ricas para explorar potenciais AHL.

Defender o reconhecimento das Altas Habilidades Linguísticas significa admitir que o potencial humano se expressa de formas múltiplas e singulares. Tal reconhecimento requer uma abordagem multifacetada, que considere predisposições inatas, condições emocionais, fatores culturais e contextos educacionais. Nesse sentido, a Psicolinguística oferece um caminho promissor para compreender, identificar e valorizar a superdotação linguística, contribuindo para que esses sujeitos possam desenvolver plenamente suas capacidades.

REFERÊNCIAS

BARFURTH, M. A. et al. A Metacognitive Portrait of Gifted Learners. In: SHAVININA, L. V. (Ed.). *International Handbook on Giftedness*. Springer, 2009.

BRASIL. *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRODY, L. E. The Johns Hopkins Talent Search Model for Identifying and Developing Exceptional Mathematical and Verbal Abilities. In: SHAVININA, L. V. (Ed.). *International Handbook on Giftedness*. Springer, 2009.

CHAGAS, J. F. Conceituação e fatores individuais, familiares e culturais relacionados à altas habilidades. In: FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. (Eds.). *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: Orientação a pais e professores*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 15-24.

CHOMSKY, N. *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton, 1957.

CHOMSKY, N. *The Minimalist Program*. Cambridge: MIT Press, 1995.

CHOMSKY, N. *O Programa Minimalista*. Trad. Eduardo Paiva Raposo. São Paulo: Editora UNESP, 2021.

CORRÊA, L. M. MABILIN (*Módulos de Avaliação de Habilidades Linguísticas*). Rio de Janeiro: PUC-Rio - LAPAL, 2000.

CRAIN-THORESON, C.; DALE, P. S. Do Early Talkers Become Early Readers? Linguistic Precocity, Preschool Language, and Emergent Literacy. *Developmental Psychology*, v. 28, n. 3, p. 421-429, 1992.

DARK, V. J.; BENBOW, C. P. Differential enhancement of working memory with mathematical versus verbal precocity. *Journal of Educational Psychology*, v. 83, n. 1, p. 48–60, 1991. DOI: 10.1037/0022-0663.83.1.48

GAGNÉ, F. Debating Giftedness: Pronat vs. Antinat. In: SHAVININA, L. V. (Ed.). *International Handbook on Giftedness*. Springer, 2009.

GAMA, M. C. S. *Educação de superdotados: teoria e prática*. São Paulo: EPU, 2006.

GARDNER, H. *Frames of mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Nova York: Basic Books, 1983.

GARDNER, H. *Frames of mind: The Theory of Multiple Intelligences*. 2. ed. Nova York: Basic Books, 2011.

GLASS, T. F. What gift? The reality of the student who is gifted and talented in public school classrooms. *Gifted Child Today*, v. 27, n. 4, p. 25–29, 2004.

GUENTHER, Z. C. *Desenvolvendo capacidades e talentos: um conceito de inclusão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

HAUSER, M.; CHOMSKY, N.; FITCH, W. T. The faculty of language: what is it, who has it, how did it evolve? *Science*, v. 298, n. 5598, p. 1569-1579, 2002. DOI: 10.1126/science.298.5598.1569

HELLER, K.; PERLETH, C.; LIM, T. The Munich Model of Giftedness Designed to Identify and Promote Gifted Students. In: STERNBERG, R. J.; DAVIDSON, J. E. (Eds.). *Conceptions of Giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. p. 147-170.

KAPLAN, S. N.; MORA-FLORES, E. Urban bilingual gifted students. In: STERNBERG, R. J.; AMBROSE, D. (Eds.). *Conceptions of giftedness and talent*. Nova York: Palgrave Macmillan, 2021. ISBN 978-3-030-56869-6. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-56869-6>

KONKIEWITZ, E. C. Neurobiologia da inteligência, um desafio às neurociências. In: VIRGOLIM; KONKIEWITZ (Orgs.). *Altas Habilidades/Superdotação, Inteligência e Criatividade*. Campinas: Papirus, 2014.

KORNMAN, J.; ZETTLER, I.; KAMMERER, Y.; GERJETS, P.; TRAUTWEIN, U. What characterizes children nominated as gifted by teachers? A closer consideration of working memory and intelligence. *High Ability Studies*, v. 26, n. 1, p. 75–92, 2015. DOI: 10.1080/13598139.2015.1033513

LAKA, I. What is the Universal Grammar? - On innate and specific aspects on language. In: PIATELLI-PALMARINI, M.; URIAGEREKA, J.; SALABURU, P. (Eds.). *Of Minds and Language: A dialogue with Noam Chomsky in the Basque Country*. Oxford, 2009. Cap. 20, p. 329-343.

LEVELT, W. J. M. *Speaking: from intention to articulation*. Cambridge: MIT Press, 1989.

LUNA, V. *Altas Habilidades Linguísticas e especificidade de domínio: uma abordagem psicolinguística*. Tese (Doutorado) – PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2024.

MOKHTARI, K.; NIEDERHAUSER, D. Vocabulary and Syntactic Knowledge Factors in 5th Grade Students' Reading Comprehension. *International Electronic Journal of Elementary Education*, v. 5, n. 2, p. 157-170, 2013.

NOBLE, K. D.; CHILDERS, S. A. Swimming in Deep Waters: 20 Years of Research About Early University Entrance at the University of Washington. In: STERNBERG, R. J.; AMBROSE, D. (Eds.). *Conceptions of giftedness and talent*. Switzerland: Springer Nature, 2021.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. *Desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PARR, J.; JENSON, R.; MCNAUGHTON, S. Agency and platform: the relationships between talking and writing. In: BEARD, R. et al. *The SAGE handbook of writing development*. Sage Publications, 2009.

PERRET, C.; LAGANARO, M. Comparison of Electrophysiological Correlates of Writing and Speaking: A Topographic ERP Analysis. *Brain Topography*, 2012, p. 64–72. DOI: 10.1007/s10548-011-0200-3

PIIRTO, J. *Understanding those who create*. 2. ed. Scottsdale, AZ: Gifted Psychology Press, 1999.

RENZULLI, J. S. O que é essa coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de 25 anos. *Revista Educação*, v. 57, n. 52, p. 40-44, jan.-abr. 2004.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. The Three Ring Conception of Giftedness: A Change in Direction from Being Gifted to the Development of Gifted Behaviors. In: STERNBERG, R. J.; AMBROSE, D. (Eds.). *Conceptions of giftedness and talent*. Switzerland: Springer Nature, 2021.

SAK, U. The Fuzzy Conception of Giftedness. In: STERNBERG, R. J.; AMBROSE, D. (Eds.). *Conceptions of giftedness and talent*. Switzerland: Springer Nature, 2021.

SCHNUR, R.; MARMOR, S. G. Reading, Writing, and Raising the Bar: Exploring Gifts and Talents in Literacy. In: SHAVININA, L. V. (Ed.). *International Handbook on Giftedness*. Springer, 2009.

SHEARER, B. C. The Theory of Multiple Intelligences After 40 Years: A Scientific Idea Whose Time Has Come or Gone? *Psychology and Education*, 2020, p. 487-494.

STERNBERG, R. J.; DAVIDSON, J. E. (Eds.). *Conceptions of giftedness*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. p. 327-342.

STOEGER, H. The History of Giftedness Research. In: SHAVININA, L. V. (Ed.). *International Handbook on Giftedness*. Springer, 2009. p. 17-38.

SUBOTNIK, R. F.; OLSZEWSKI-KUBILIUS, P.; WORREL, F. C. The Talent Development Megamodel: A Domain-Specific Conceptual Framework Based on the Psychology of High Performance. In: STERNBERG, R. J.; AMBROSE, D. (Eds.). *Conceptions of giftedness and talent*. Switzerland: Springer Nature, 2021.

VISSER, B. A.; ASHTON, M. C.; VERNON, P. A. Beyond g: Putting multiple intelligences theory to the test. *Intelligence*, v. 34, n. 5, p. 487-502, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.intell.2006.02.004>

ZIEGLER, A.; HELLER, K. A. Conceptions of giftedness from a Meta-Theoretical perspective. In: HELLER, K. A.; MÖNKS, F. J.; STERNBERG, R. J.; SUBOTNIK, R. F. *International Handbook of Giftedness and Talent*. 2. ed. Oxford: Elsevier, 2000. p. 3-21.

CAPÍTULO 4

A FORMAÇÃO DOCENTE COMO FATOR-CHAVE PARA O SUCESSO DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: ANÁLISE DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

Edson Vieira da Silva de Camargos

Doi: 10.48209/978-65-5417-544-3

INTRODUÇÃO

A formação dos professores é muito importante para dar garantias de uma educação de maior qualidade, que respeite as diferenças, atendendo assim todos os alunos. Atualmente, é muito importante que os educadores estejam bem preparados para lidar com alunos que possuam altas habilidades ou superdotação.

Esses alunos têm grande potencial em áreas como lógica, criatividade, liderança ou desempenho escolar, e precisam de um ensino que acompanhe seu ritmo e estimule suas capacidades. Mesmo sendo reconhecidos pelas leis da educação especial, esses alunos ainda são pouco percebidos nas escolas. Muitos professores não sabem como identificar esses estudantes ou como ajudá-los da melhor forma.

Isso acontece porque, na maioria dos cursos de formação, o tema das altas habilidades não é tratado com profundidade. Além disso, faltam cursos e capacitações que ajudem os professores a se atualizarem sobre esse assunto. Sem esse preparo, os alunos superdotados podem acabar não recebendo o apoio que precisam. Isso pode atrapalhar seu aprendizado e impedir que desenvolvam todo o seu potencial.

Por isso, é urgente investir na formação dos professores, tanto no início da carreira quanto ao longo do tempo, para que eles possam reconhecer e atender melhor esses alunos. Diante desse cenário, este artigo justifica-se pela

necessidade de compreender como a formação docente, tanto inicial quanto continuada, pode influenciar diretamente o sucesso escolar de alunos com altas habilidades/superdotação. Investigar essa relação é essencial para promover práticas pedagógicas mais eficazes, sensíveis e inclusivas, que respeitem as singularidades desses estudantes e favoreçam seu desenvolvimento integral.

Partindo dessa perspectiva, duas hipóteses orientam este estudo: (1) a formação inicial dos professores não contempla, de forma suficiente, os conhecimentos necessários para identificar e atender alunos com altas habilidades/superdotação; e (2) a formação continuada pode ser um caminho eficaz para suprir essa lacuna e promover práticas pedagógicas mais inclusivas e estimulantes.

Assim, foi criado o seguinte problema de pesquisa: Qual é o papel da formação docente inicial e continuada no sucesso de alunos com altas habilidades/superdotação?

O objetivo geral deste artigo é analisar de que forma a formação docente, tanto na etapa inicial quanto na continuada, impacta o sucesso de alunos com altas habilidades/superdotação, considerando os desafios enfrentados pelos professores e as possibilidades de aprimoramento da prática pedagógica. Já os objetivos específicos foram: investigar a relação entre a formação docente inicial e continuada e o sucesso de alunos com altas habilidades/superdotação; analisar as competências e habilidades necessárias para os docentes que trabalham com alunos com altas habilidades/superdotação; identificar possíveis e desafios na formação docente inicial e continuada para um melhor atendimento a esses alunos.

Para alcançar esse objetivo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, com base em livros, artigos científicos, teses e documentos oficiais que abordam a formação de professores e o atendimento educacional especializado. A análise qualitativa dos materiais busca compreender como o preparo docente pode contribuir para a identificação, valorização e desenvolvimento dos alunos superdotados no ambiente escolar.

A RELAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL E CONTINUADA E O SUCESSO DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Falar sobre alunos com altas habilidades ou superdotação é falar sobre potencial, criatividade e inteligência que muitas vezes passam despercebidos nas salas de aula. Esses estudantes têm uma forma diferente de aprender, pensar e se expressar. E para que esse potencial seja reconhecido e desenvolvido, o papel do professor é essencial (Moreira; Coutinho, 2023).

A formação docente é o ponto de partida. Quando o professor é bem preparado desde sua formação inicial, ele aprende a olhar para cada aluno com mais sensibilidade e atenção. Mas, infelizmente, muitos cursos de licenciatura ainda não abordam com profundidade o tema das altas habilidades. Isso faz com que muitos educadores cheguem à escola sem saber como identificar ou apoiar esses alunos (Souza, 2024).

A formação continuada entra como uma oportunidade de transformação. Por meio de cursos, palestras, trocas de experiências e estudos, o professor pode ampliar seu olhar e aprender estratégias para lidar com a diversidade de talentos que encontra em sala. É nesse processo que ele começa a entender que superdotação não é apenas tirar nota alta, mas envolve múltiplas formas de inteligência (Tozetto; Domingues, 2022).

Quando o professor tem acesso a esse tipo de formação, ele se sente mais seguro para adaptar suas práticas. Ele passa a criar atividades mais desafiadoras, respeitar o ritmo acelerado de alguns alunos e estimular a curiosidade de forma positiva. Isso faz toda a diferença na vida do estudante, que se sente visto, compreendido e valorizado (Lima; Souza, 2021).

Oliveira (2020) diz que o sucesso destes alunos não dependerá apenas de sua capacidade intelectual, mas também do ambiente em que estão inseridos. Um professor bem preparado poderá ser muito importante para que este aluno possa se sentir mais à vontade e “florescer”. Isso envolverá empatia e vontade de aprender.

É importante lembrar que muitos alunos superdotados enfrentam dificuldades emocionais, sociais e até escolares. Alguns se sentem entediados, outros não conseguem se encaixar nos padrões da turma. Por isso, o professor precisa estar atento não só ao desempenho, mas também ao comportamento e às necessidades afetivas desses estudantes (Souza, 2024).

A formação continuada também ajuda o professor a trabalhar em rede. Ele aprende a dialogar com a família, com outros profissionais da escola e com especialistas. Esse trabalho conjunto fortalece o suporte ao aluno e cria um ambiente mais acolhedor e estimulante. Além disso, quando o professor entende o que são altas habilidades, ele deixa de lado estereótipos e preconceitos. Ele passa a enxergar o aluno como alguém que precisa de desafios, sim, mas também de afeto, escuta e espaço para ser quem é. Isso humaniza a prática pedagógica e aproxima o professor do estudante (Oliveira, 2020).

A escola, como espaço de formação, precisa estar preparada para receber todos os perfis de alunos. E isso só acontece quando os educadores têm acesso a uma formação que os capacite para lidar com a diversidade. A superdotação é uma dessas diversidades, e merece atenção especial. Investir na formação docente é investir no futuro dos alunos. É garantir que talentos não sejam desperdiçados por falta de reconhecimento. É permitir que cada estudante tenha a chance de desenvolver suas habilidades de forma plena e saudável (Tozetto; Domingues, 2022).

A relação entre formação docente e sucesso de alunos superdotados é direta. Quanto mais preparado o professor estiver, maiores são as chances de o aluno se sentir motivado, desafiado e incluído. E isso não é apenas uma questão pedagógica, mas também humana. Por isso, é fundamental que a formação inicial aborde o tema com seriedade, e que a formação continuada esteja sempre disponível e acessível (Souza, 2024). Quando o professor aprende, o aluno também cresce, e ambos caminhando juntos, é bem provável que o aprendizado se torne uma experiência mais transformadora.

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES NECESSÁRIAS PARA OS DOCENTES QUE ATUAM COM ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Trabalhar com alunos superdotados ou com altas habilidades, trata-se de uma enriquecedora experiência, mas que possui muitos desafios. Esses alunos aprendem, pensam e também se expressam de diferentes maneiras, e por isso os educadores necessitarão estar preparados para ajudá-los a se desenvolver. Portanto, é importante é saber identificar tais alunos (Negrão, 2020).

Vale reforçar que nem sempre eles destacam- se apenas pelas notas. Alguns demonstram liderança, criatividade, talento artístico e curiosidade. O professor precisa estar atento a esses sinais, pois a superdotação pode aparecer de várias formas. Outra habilidade essencial é ser flexível no ensino. Esses alunos aprendem rápido, se cansam fácil e gostam de desafios (Silva; Lima, 2022).

O professor deve adaptar suas aulas, propor atividades mais difíceis e deixar que o aluno explore assuntos que gosta com liberdade. Ouvir com atenção também é muito importante. Alunos superdotados têm muito a dizer e, muitas vezes, se sentem incompreendidos. Quando o professor escuta de verdade, cria uma relação de confiança e faz com que o aluno se sinta respeitado. Além disso, é necessário estudar sobre superdotação. Saber o que é, como se apresenta e quais são as necessidades desses alunos ajuda o professor a planejar melhor suas ações. Cursos de formação contínua são ótimos para isso (Zabalza, 2017).

Para Lima (2022), a criatividade é uma importante ferramenta. Estes alunos pensam diferente, gostam de criar novas soluções e de explorar ideias. O educador deve incentivar, pois isso irá colaborar no desenvolvimento destes. O trabalho em equipe também é muito, pois deve-se incentivá-los entre colegas, e isso fará toda a diferença. O docente precisa dialogar com outros profissionais da escola, com a família e, quando possível, com especialistas. Esse trabalho conjunto fortalece o suporte ao aluno e amplia as possibilidades de intervenção.

A empatia é indispensável. Cada aluno tem sua história, seus medos e suas expectativas. O professor que se coloca no lugar do outro consegue compreender melhor os comportamentos e oferecer apoio emocional, além do pedagógico. A organização e planejamento são competências que ajudam a manter o equilíbrio entre os diferentes ritmos da turma. O professor precisa pensar em estratégias que incluam todos os alunos, sem deixar de atender às necessidades dos superdotados (Zabalza, 2017). A valorização da diversidade é uma postura que deve estar presente no dia a dia escolar. Reconhecer que cada aluno aprende de um jeito e tem talentos únicos é o primeiro passo para uma educação mais justa e inclusiva.

Para Negrão (2022), a disposição para aprender é uma característica que poderá transformar a prática docente. O educador que procura novos conhecimentos, que se atualiza com frequência e que está aberto aos diálogos, crescerá junto com os alunos, se transformando em um agente de transformação. Concluindo este capítulo, vale ressaltar que ensinar alunos com altas habilidades não exigirá perfeição, e sim dedicação e respeito. Utilizando as competências corretas, aliadas a um olhar humano, os professores poderão impulsionar estes alunos para que eles possam alcançar plenamente o seu potencial.

DESAFIOS NA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL E CONTINUADA PARA O ATENDIMENTO A ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Quando se fala sobre alunos com altas habilidades ou superdotação, somos remetidos a tratar de talentos que algumas vezes, podem passar despercebidos. Estes estudantes possuem um grande potencial, todavia, precisam de um maior apoio para que este potencial transforme-se em um real desenvolvimento. Bento e Ribeiro (2024) diz que este apoio deverá começar com o educador. A formação docente, portanto, seria um primeiro passo para garantir que estes alunos possam ser reconhecidos e melhor atendidos. No entanto, ainda existem muitas lacunas na formação inicial dos professores. Em muitos cursos de licenciatura, o tema das altas habilidades é pouco abordado, quando

aparece, é de forma superficial.

Isso faz com que muitos professores cheguem à sala de aula sem saber como identificar um aluno superdotado, muito menos como trabalhar com ele. A falta de preparo gera insegurança, e o aluno acaba não recebendo o estímulo que precisa para crescer. A formação continuada poderia ser uma solução, mas também enfrenta desafios. Nem sempre há cursos disponíveis sobre esse tema, e quando existem, são pouco divulgados ou não chegam a todos os professores (Reis; Coutinho, 2025). Além disso, o tempo e a carga de trabalho dificultam o acesso a essas formações.

Resende (2025) reforça que muitos professores não sabem onde buscar informações confiáveis. A superdotação ainda é cercada de mitos e estereótipos, o que atrapalha o entendimento real sobre quem são esses alunos e do que eles precisam. Existe também outro desafio, o emocional. Os professores podem se sentir frustrado quando não sabe a melhor forma de ajudar, ou intimidado pelos ritmos acelerados de aprendizagem destes estudantes. Sem um apoio e uma formação adequada, será mais difícil lidar com tais situações, de forma eficaz.

Há também a falta de políticas públicas específicas acerca da formação docente voltada para alunos com altas habilidades. Sem essas diretrizes, cada escola ou município acaba lidando com este tema de formas distintas, o que pode gerar uma maior desigualdade nos atendimentos à estes alunos. Há quem acreditam que estes alunos superdotados “não precisam de ajuda”, pelo fato de serem mais inteligentes, mas tal pensamento é totalmente equivocado. Estes alunos precisam de uma maior orientação e acolhimento, e não se deve ignorar isso, é oferecer-lhes uma educação mais justa e inclusiva (Silva; Lima, 2022).

Para Moreira e Coutinho (2023), a formação docente necessitará ir além apenas da teoria, necessitando de estratégias mais reais, de mais exemplos práticos e demais espaços para que seja possível a troca de experiências com demais colegas. Assim, ele se sentirá mais preparado para lidar com todas as possíveis diversidades que podem existir na sala de aula. Mesmo com as dificuldades, os professores precisam ter vontade de aprender, para assim fazer

toda a diferença. Quando se encontra apoio, alinhada a formação adequada, eles conseguirão transformar a sua prática e assim ajudar esses alunos a se desenvolverem de forma mais eficaz.

Investir na formação inicial e continuada é investir no futuro. É garantir que talentos não sejam desperdiçados por falta de reconhecimento. É permitir que cada aluno tenha a chance de crescer, aprender e se sentir valorizado. Por isso, é urgente repensar a formação dos professores. Eles são a ponte entre o potencial e a realização dos alunos. Com conhecimento, sensibilidade e suporte, podem fazer toda a diferença na vida de quem tem muito a oferecer, só precisa ser enxergado (Silva; Lima, 2022).

A SALA DE AULA COMO ESPAÇO DE REFLEXÃO E COAUTORIA - ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

A sala de aula é, antes de tudo, um espaço de encontros. É onde diferentes histórias, ritmos e formas de pensar se cruzam. Quando falamos de alunos com altas habilidades ou superdotação, esse espaço precisa ser ainda mais atento, mais sensível e mais aberto à escuta. Esses alunos costumam ter uma curiosidade intensa, uma vontade de aprender que ultrapassa os limites do currículo. Eles fazem perguntas inesperadas, têm ideias criativas e, muitas vezes, enxergam o mundo por ângulos que surpreendem até os adultos. Mas isso só floresce quando há espaço para reflexão (Monte; Lustosa, 2019).

Refletir, nesse contexto, é mais do que pensar sobre conteúdos. É permitir que o aluno se questione, se expresse e participe ativamente da construção do conhecimento. É dar voz ao que ele sente, pensa e deseja aprender. E isso vale especialmente para os superdotados, que precisam de desafios reais e significativos. A coautoria entra como uma ponte entre o saber e o sentir. Quando o professor convida o aluno a ser coautor do processo, ele está dizendo: “Você não está aqui só para escutar, está aqui para construir comigo.” Isso transforma a relação em sala de aula e fortalece o vínculo entre educador e educando (Souza et al, 2019).

Alunos com altas habilidades se beneficiam muito desse tipo de abordagem. Eles gostam de investigar, propor soluções, criar projetos. Quando têm

liberdade para isso, se envolvem mais, se sentem valorizados e aprendem com mais profundidade. A sala de aula vira um espaço de criação coletiva. Mas para que isso aconteça, o professor precisa se sentir preparado. E aí entra um dos grandes desafios: a formação docente. Muitos professores não receberam orientações sobre como lidar com alunos superdotados. Por isso, é essencial investir em formação continuada e em espaços de troca entre educadores (Sousa Neto, 2018).

A escuta ativa é uma ferramenta poderosa nesse processo. Quando o professor escuta de verdade, ele percebe talentos que não aparecem em provas ou trabalhos convencionais. Às vezes, uma conversa revela um interesse profundo por ciência, arte, tecnologia ou filosofia. E isso poderá se transformar em ponto de partida para novos projetos (Santos; Oliveira, 2022).

A coautoria ajudará também a quebrar alguns estereótipos. Nem todos alunos com altas habilidades é “bom em tudo”. Silva e Gomes (2023) diz que alguns possuem talentos específicos, enquanto outros podem enfrentarm dificuldades sociais e emocionais. Quando se construi juntos, professores e alunos poderão descobrir novos caminhos, sempre mais humanos oo personalizados.

A sala de aula precisa ser flexível. Projetos interdisciplinares, rodas de conversa, uso de tecnologias e atividades abertas são formas de permitir que cada aluno contribua com o que tem de melhor. O importante é que todos se sintam parte do processo, não apenas espectadores. Esse tipo de ambiente exige tempo, paciência e afeto. Mas os resultados são transformadores. Os alunos se sentem vistos, os professores se sentem mais conectados, e o aprendizado ganha sentido. É uma educação que toca, que acolhe e que transforma (Sousa Neto, 2018).

Para os alunos com superdotação, esse espaço é como um convite para florescer. Eles deixam de se sentir “estranhos” ou “fora do padrão” e passam a se sentir reconhecidos. E isso faz toda a diferença na sua trajetória escolar e pessoal. No fim das contas, educar é caminhar junto. E quando a sala de aula se torna um espaço de reflexão e coautoria, todos ganham: o aluno, o professor e a escola (Santos; Oliveira, 2022). É nesse encontro que a educação revela sua beleza mais profunda, aquela que transforma vidas.

EXPERIÊNCIAS E RELATOS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO - ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Ser professor em formação é viver uma mistura de descobertas, dúvidas e sonhos. É o momento em que muitos começam a entender que ensinar vai muito além de transmitir conteúdos, é tocar vidas, construir pontes e aprender todos os dias. Durante a formação, os primeiros contatos com a sala de aula costumam ser marcantes. Muitos relatam o frio na barriga ao entrar em uma turma pela primeira vez, o medo de não saber responder a uma pergunta ou de não conseguir “controlar” os alunos. Mas, com o tempo, percebem que ensinar é mais sobre escuta do que sobre controle (Rech; Negrini, 2019).

Há relatos de professores que se emocionaram ao ver um aluno entender algo pela primeira vez. Esse brilho no olhar do estudante é uma das maiores recompensas da profissão. É nesse instante que muitos confirmam: “É isso que eu quero fazer.” Outros contam sobre os desafios. A realidade da escola nem sempre é fácil. Falta estrutura, apoio, tempo. Mas mesmo diante das dificuldades, muitos professores em formação encontram força na troca com colegas, nos conselhos dos mais experientes e na vontade de fazer a diferença (Machado, Correia, 2021).

A formação também é um tempo de reflexão. Muitos começam a repensar suas próprias vivências escolares, lembrando de professores que marcaram suas vidas, seja pelo carinho, seja pela rigidez. E isso ajuda a construir uma prática mais consciente e empática. Alguns relatos falam sobre o impacto das disciplinas pedagógicas. Ao estudar temas como inclusão, diversidade e metodologias ativas, muitos professores em formação começam a enxergar a educação com outros olhos. Percebem que ensinar é também acolher, respeitar e adaptar (Alves, 2022).

Os estágios são momentos decisivos. É ali que a teoria encontra a prática. Muitos professores em formação relatam que, ao entrar na escola, tudo muda. O que parecia simples nos livros se torna complexo diante de uma turma cheia de histórias e emoções. Há também quem fale sobre os erros. E eles são importantes. Errar faz parte do processo. Muitos aprendem mais com

os tropeços do que com os acertos. E quando há espaço para refletir sobre esses erros, o crescimento é ainda maior (Silva; Costa, 2023).

A escuta dos alunos é uma experiência transformadora. Professores em formação muitas vezes se surpreendem com a sensibilidade, a criatividade e os desafios que os estudantes trazem. Isso os ensina a olhar para cada aluno como único. A formação é também um tempo de construção de identidade. Muitos começam inseguros, sem saber se têm “jeito” para ensinar. Mas, aos poucos, descobrem sua voz, seu estilo, sua forma de se conectar com os alunos. E isso é bonito de ver (Ferreira; Oliveira, 2024).

Os relatos mostram que ser professor em formação é estar em constante movimento. É aprender com os livros, com os colegas, com os alunos e, principalmente, consigo mesmo. Cada experiência, por mais simples que pareça, deixa uma marca. No fim das contas, formar-se professor é um ato de coragem e afeto. É escolher caminhar com outros, mesmo quando o caminho é difícil.

CONTRIBUIÇÕES DOS JOGOS NA CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES – ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Os jogos são ferramentas muito úteis na educação. Eles chamam a atenção dos alunos, despertam o interesse e tornam o aprendizado mais divertido. Para quem está se formando como professor, entender como os jogos ajudam no ensino é uma descoberta importante, principalmente quando se trata de alunos com altas habilidades ou superdotação (Possatto, 2018).

Esses alunos costumam pensar rápido, são criativos e gostam de desafios. Os jogos certos oferecem tudo isso: situações que exigem raciocínio, imaginação e decisões. Isso pode ser uma ótima forma de envolver esses estudantes e tornar o aprendizado mais interessante. Durante a formação, muitos futuros professores percebem que os jogos ajudam a conhecer melhor os alunos (Silva; Mori, 2016).

Ao observar como cada um joga, reage e cria, é possível descobrir talentos que não aparecem em atividades comuns. Os jogos também permitem que os alunos participem mais. Aqueles com altas habilidades gostam de inventar regras, criar novas versões e até desenvolver seus próprios jogos. Quando o

professor dá espaço para isso, ele mostra que valoriza a criatividade e o protagonismo do aluno (Almeida, 2023).

Além disso, os jogos fazem os alunos pensarem. Eles precisam testar ideias, lidar com erros e encontrar soluções. Isso ajuda a desenvolver o pensamento crítico e a autonomia, algo muito importante para todos os alunos, especialmente os superdotados, que precisam de estímulos constantes (Santos; Oliveira, 2022).

Para quem está aprendendo a ser professor, os jogos são uma chance de experimentar novas formas de ensinar. Eles mostram que ensinar não é só falar, mas criar momentos de troca, emoção e desafio. Alguns professores contam que descobriram o talento de um aluno superdotado durante uma brincadeira. Um jogo de tabuleiro revelou habilidades em matemática. Um jogo de palavras mostrou um vocabulário avançado (Costa;Oliveira, 2024).

Esses momentos mostram como o lúdico pode revelar capacidades escondidas. Os jogos também ajudam na inclusão. Alunos superdotados, às vezes, se sentem sozinhos ou diferentes. O jogo cria um ambiente onde todos participam, aprendem e se divertem juntos. Isso aproxima os alunos e fortalece os laços (Silva; Mori, 2016).

Na formação dos professores, é importante aprender a escolher bem os jogos, adaptar regras e observar como os alunos aprendem enquanto jogam. O jogo não é só sobre ganhar ou perder, é sobre aprender com cada jogada. Os jogos digitais também têm ganhado espaço. Eles permitem que cada aluno jogue no seu ritmo, com desafios diferentes e respostas rápidas (Almeida, 2023).

Para os superdotados, isso é ótimo, pois respeita seu ritmo acelerado e mantém o interesse. Mas é importante o olhar do professor. O jogo, sozinho, não irá ensinar, portanto, o educador que irá transformar a brincadeira em aprendizado, escutando, observando e propondo novos caminhos. Esse olhar irá se desenvolver com estudos, práticas e sensibilidade. Assim, Possatto (2018) finalizava dizendo que os jogos são aliados eficazes na formação dos educadores, pois irão ajudar a melhor entender os alunos, criar aulas cada vez mais dinâmicas e também a reconhecer talentos. Quando utilizados com carinho e com propósito, poderão transformar as salas de aula em espaços repletos de novas descobertas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluindo este estudo, é importante dizer que a formação dos professores é essencial para que alunos com altas habilidades ou superdotação sejam bem atendidos. Quando o educador está preparado, ele consegue enxergar além das notas, valorizar diferentes tipos de inteligência e criar um ambiente acolhedor e desafiador. Isso ajuda o aluno a se sentir parte da escola e a desenvolver todo o seu potencial.

O ensino de alunos com altas habilidades/superdotação requer preparo contínuo dos docentes, o que torna essencial investir em formação acessível e qualificada. A falta de conhecimento específico pode comprometer o desenvolvimento desses estudantes. Com suporte adequado, troca de experiências e políticas públicas eficazes, os professores estarão mais capacitados para promover uma educação inclusiva e valorizadora da diversidade.

As experiências vividas pelos professores em formação mostram que ensinar é um processo cheio de aprendizados, emoções e descobertas. Ao entrar em contato com alunos superdotados, muitos percebem a importância de olhar com atenção, escutar com empatia e adaptar suas práticas. Cada relato reforça que a formação vai muito além da teoria, ela envolve vivência, reflexão e construção de identidade

Os jogos, nesse processo, aparecem como grandes aliados. Eles ajudam os professores a conhecer melhor seus alunos, a criar aulas mais envolventes e a revelar talentos que muitas vezes ficam escondidos. Quando usados com intenção e sensibilidade, os jogos tornam a sala de aula mais dinâmica, inclusiva e criativa. Para os professores em formação, aprender a usar o lúdico como ferramenta pedagógica é uma oportunidade de transformar o ensino em algo mais humano, divertido e significativo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Daniela Camila Cursine da Fonseca et al. **O processo de ensino e aprendizagem e os jogos educativos em sala de aula.** Revista ISCI, 2023.

ALVES, Daniela Mendes Vieira. **Altas habilidades ou superdotação: narrativa autobiográfica, experiências e desafios no processo de inclusão e na formação docente.** Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2022.

BENTO, Romilda Duarte; RIBEIRO, Mílvia da Silva. **Desafios e necessidades na formação de professores para a inclusão de alunos com deficiência no ensino fundamental.** Revista Formação & Trabalho, v. 28, n. 136, jul. 2024.

COSTA, Juliana Ribeiro; FERREIRA, Luana Batista. **Jogos digitais e saberes docentes: possibilidades para o ensino de alunos com altas habilidades/superdotação.** Revista Brasileira de Educação Especial, v. 29, n. 3, p. 215–230, 2024.

FERREIRA, Luana Batista; OLIVEIRA, Renata Souza. **Desafios na formação docente para o reconhecimento de altas habilidades/superdotação: uma análise a partir de relatos de experiência.** Revista Brasileira de Educação Especial, v. 29, n. 2, p. 135–150, 2024.

LIMA, Maria Aparecida; SOUZA, Carla Cristina de. **A formação de professores para o atendimento educacional especializado: desafios e possibilidades.** Revista Educação Especial, v. 34, n. 2, p. 245–260, 2021.

MACHADO, Roberto Carlos; CORREIA, Helen Cristina. **Formação de professores: experiência com o tema das altas habilidades/superdotação.** Revista Educação Especial em Debate, v. 7, n. 2, p. 45–60, 2021.

MONTE, Patrícia Melo do; LUSTOSA, Ana Valéria Marques Fortes. **O trabalho do professor junto ao aluno com altas habilidades/superdotação: reflexões a partir da Teoria da Subjetividade.** In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E QUESTÕES SOCIAIS – SNEQS, 2019. Anais [...]. Teresina: Galoá, 2019.

MOREIRA, Andreia Aparecida Silva; COUTINHO, Diógenes José Gusmão. **Formação inicial de professores e sua relação com a formação continuada: o papel da atualização constante na prática educativa.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, v. 8, n. 9, p. 31–44, 2023.

MOREIRA, Andreia Aparecida Silva; COUTINHO, Diógenes José Gusmão. **Formação inicial de professores e sua relação com a formação continuada: o papel da atualização constante na prática educativa.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, v. 8, n. 9, p. 31–44, 2023.

NEGRÃO, Felipe da Costa. **Competências e habilidades do profissional de pedagogia.** In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 2020. Anais [...]. João Pessoa: Editora Realize, 2020.

OLIVEIRA, Eliane Aparecida de. **Altas habilidades/superdotação: formação docente e práticas pedagógicas inclusivas.** Educação e Pesquisa, v. 46, 2020.

POSSATTO, Lourdes Bernadete. **A contribuição dos jogos no processo ensino/aprendizagem.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, v. 3, n. 11, p. 144–165, 2018.

RECH, Andréia Jaqueline Devalle; NEGRINI, Tatiane. **Formação de professores e altas habilidades/superdotação: um caminho ainda em construção.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 14, n. 2, p. 697–712, 2019.

REIS, Marcos Ribeiro; COUTINHO, Diógenes José Gusmão. **Formação de professores para a educação inclusiva: desafios e perspectivas.** Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação – REASE, v. 11, n. 1, 2025.

RESENDE, Sabrina Teixeira de. **A formação do docente e as demandas educacionais na educação especial.** Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, UFU.

SANTOS, Ana Paula dos; OLIVEIRA, Renata Souza. **Jogos como estratégia de ensino para alunos com altas habilidades/superdotação: reflexões sobre a prática docente.** Revista Educação Especial em Debate, v. 8, n. 1, p. 55–70, 2022.

SANTOS, Maria Aparecida dos; OLIVEIRA, Eliane Aparecida de. **Altas habilidades/superdotação: práticas pedagógicas e o papel da sala de aula como espaço de escuta e criação.** Revista Educação e Fronteiras, v. 14, n. 39, p. 112–128, 2022.

SILVA, Ana Paula; GOMES, Rafael Henrique. **A coautoria na sala de aula: possibilidades para o desenvolvimento de alunos com altas habilidades.** Revista Brasileira de Educação Especial, v. 28, n. 1, p. 75–90, 2023.

SILVA, Elineuza da; MORI, Nerli Nonato Ribeiro. **Jogos pedagógicos como ferramenta na mediação das funções psicológicas superiores de alunos da sala de recursos multifuncionais.** Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE/PR, 2016.

SILVA, Maria Aparecida; COSTA, Juliana Ribeiro. **Relatos de professores em formação sobre o atendimento a alunos com altas habilidades/superdotação.** Revista Educação e Humanidades, v. 10, n. 1, p. 88–102, 2023.

SILVA, Maria Aparecida; LIMA, Carla Cristina. **O papel da formação docente para a efetivação da inclusão no cotidiano escolar.** Revista Pedagogia, v. 9, n. 2, p. 45–58, 2022.

SOUSA NETO, João Vieira de. **Prática docente: uma reflexão do contexto de sala de aula e a aprendizagem dos alunos.** WebArtigos, 2018.

SOUSA, Maria Silmara Cruz; SANTANA, Jussara Freire de; CARNEIRO, Rosalvo Nobre. **A sala de aula enquanto espaço de interação, transformação e aprendizagem.** In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 2019. Anais [...]. João Pessoa: Editora Realize, 2019.

SOUZA, Jair Gomes de. **A importância da formação inicial e continuada dos professores para garantir uma educação de qualidade.** Revista Humanidades e Inovação, v. 11, n. 3, 2024.

TOZETTO, Susana Soares; DOMINGUES, Thaiane de Góis. **A formação continuada e sua relação com o desenvolvimento profissional docente.** Revista Educação, v. 15, n. 3, 2022.

ZABALZA, Miguel Ángel. **Quais são as competências básicas para a prática docente?** Blog UNIB, 2017.

CAPÍTULO 5

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: DIREITOS HUMANOS E INCLUSÃO EDUCACIONAL NA AMAZÔNIA À LUZ DOS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Andrezza Christina Alencar de Lima

Doi: 10.48209/978-65-5417-544-4

Resumo: Este artigo analisa a situação das Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) na região amazônica brasileira sob a perspectiva dos direitos humanos e dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). A pesquisa evidencia a invisibilidade histórica desta população na Amazônia, resultante de desafios estruturais, barreiras socioculturais e limitações nas políticas públicas regionais. O estudo articula os ODS 4 (Educação de Qualidade), 10 (Redução das Desigualdades) e 16 (Paz, Justiça e Instituições Eficazes) como marco orientador para estratégias de identificação e atendimento contextualmente apropriadas. A metodologia baseou-se em revisão bibliográfica e análise documental de políticas públicas. As propostas incluem formação docente especializada, criação de centros regionais de apoio e desenvolvimento de parcerias estratégicas. A análise demonstra que o reconhecimento das AH/SD como direito humano fundamental na Amazônia constitui estratégia essencial para o desenvolvimento sustentável regional, transformando potencial individual em impacto social coletivo.

Palavras-chave: Altas Habilidades. Superdotação. Direitos Humanos. Amazônia. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Educação Inclusiva.

Abstract: This article analyzes the situation of High Abilities/Giftedness (HA/G) in the Brazilian Amazon region from the perspective of human rights and the Sustainable Development Goals (SDGs). The research highlights the historical invisibility of this population in the Amazon, resulting from structural challenges, sociocultural barriers, and limitations in regional public policies. The study articulates SDGs 4 (Quality Education), 10 (Reduced Inequalities), and 16 (Peace, Justice and Strong

Institutions) as a guiding framework for contextually appropriate identification and service strategies. The methodology was based on bibliographic review and documentary analysis of public policies. Proposals include specialized teacher training, creation of regional support centers, and development of strategic partnerships. The analysis demonstrates that recognizing HA/G as a fundamental human right in the Amazon constitutes an essential strategy for regional sustainable development, transforming individual potential into collective social impact.

Keywords: High Abilities. Giftedness. Human Rights. Amazon. Sustainable Development Goals. Inclusive Education.

INTRODUÇÃO

A região amazônica brasileira, com sua vasta extensão territorial e rica diversidade cultural, abriga aproximadamente 25 milhões de habitantes distribuídos em contextos geográficos e socioculturais únicos. Neste cenário complexo, a questão das Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), permanece consideravelmente invisível, configurando uma significativa lacuna nas políticas educacionais regionais e uma violação sistemática dos direitos humanos fundamentais.

Segundo dados do Censo Escolar 2024, a região Norte apresenta os menores índices de identificação de estudantes com AH/SD do país (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2025). Esta disparidade evidencia não apenas subnotificação, mas também a ausência de estratégias adequadas de identificação e atendimento que considerem as especificidades regionais.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva estabelece que estudantes com AH/SD têm direito ao atendimento educacional especializado (BRASIL, 2008). No entanto, a implementação deste direito na Amazônia enfrenta desafios únicos relacionados à vastidão territorial, dispersão populacional, limitações de infraestrutura e diversidade cultural que caracterizam a região.

A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável oferece um marco conceitual fundamental para abordar esta problemática (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2015). Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), particularmente o ODS 4 (Educação de Qualidade), o ODS 10 (Redução das Desigualdades) e o ODS 16 (Paz, Justiça e Instituições Eficazes), fornecem diretrizes para o desenvolvimento de políticas públicas que reconheçam e desenvolvam adequadamente o potencial de pessoas com AH/SD na região.

PROBLEMA DE PESQUISA

Como os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável podem fundamentar estratégias efetivas para o reconhecimento e atendimento de pessoas com Altas Habilidades/Superdotação na região amazônica, considerando os princípios dos direitos humanos e as especificidades regionais?

OBJETIVOS

Objetivo geral

Analisar a situação das AH/SD na Amazônia sob a perspectiva dos direitos humanos e dos ODS, propondo estratégias integradas para superação da invisibilidade histórica desta população.

Objetivos específicos

- Caracterizar os desafios estruturais e socioculturais que afetam a identificação e atendimento de AH/SD na região;
- Examinar as lacunas nas políticas educacionais regionais;
- Articular os ODS como marco orientador para estratégias contextualizadas;
- Propor ações concretas para efetivação dos direitos educacionais desta população.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Definições e critérios de identificação

As Altas Habilidades/Superdotação constituem um fenômeno complexo que transcende definições simplistas baseadas exclusivamente em quociente intelectual. A legislação brasileira, fundamentada na Política Nacional de Educação Especial, define AH/SD como a manifestação de potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, isoladas ou combinadas (BRASIL, 2008).

A Diretriz específica do MEC de 2022 amplia esta compreensão, reconhecendo que as AH/SD podem manifestar-se de formas diversas e culturalmente específicas (BRASIL, 2022). Esta perspectiva é particularmente relevante para a região amazônica, onde formas tradicionais de inteligência e talento podem não ser adequadamente reconhecidas por instrumentos convencionais de avaliação.

A Lei nº 13.234/2015 estabelece diretrizes específicas para identificação e atendimento de estudantes com AH/SD, determinando que os sistemas de ensino devem implementar estratégias de identificação precoce e oferecer atendimento educacional especializado (BRASIL, 2015). No entanto, a implementação efetiva desta legislação na região amazônica enfrenta desafios específicos que demandam adaptações contextuais.

Relação entre AH/SD, Direitos Humanos e Inclusão Escolar

A compreensão das AH/SD como questão de direitos humanos fundamenta-se no princípio universal de que toda pessoa tem direito ao desenvolvimento pleno de suas potencialidades. A Declaração Universal dos Direitos Humanos estabelece que a educação deve visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948), princípio que assume particular relevância para pessoas com AH/SD.

A Declaração de Salamanca reconhece explicitamente que a educação inclusiva deve contemplar todas as formas de diversidade humana, incluindo as

altas habilidades (UNESCO, 1994). Esta perspectiva inclusiva é fundamental para superar visões que consideram o atendimento às AH/SD como privilégio, reafirmando-o como direito inalienável.

No contexto amazônico, a aplicação dos princípios de Direitos Humanos às AH/SD enfrenta desafios específicos relacionados às desigualdades regionais e às barreiras geográficas. Entretanto, estes desafios não diminuem a obrigação do Estado de garantir o pleno exercício dos direitos educacionais de todas as pessoas (BRASIL, 1988).

Agenda 2030 e conexão com os ODS

A Agenda 2030 estabelece um marco global para o enfrentamento dos principais desafios da humanidade, oferecendo estrutura integrada para a promoção do desenvolvimento humano fundamentada nos princípios de universalidade, integração e inclusão (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2015).

O ODS 4 visa “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade”, estabelecendo o fundamento para políticas educacionais voltadas às AH/SD (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2019). A meta 4.5 busca eliminar disparidades na educação e garantir igualdade de acesso para populações vulneráveis, interpretação que pode incluir pessoas com AH/SD entre aqueles que necessitam de atenção específica.

O ODS 10, focado na redução de desigualdades, orienta ações para superar disparidades regionais que afetam o acesso a serviços especializados. No contexto amazônico, este objetivo assume relevância particular devido às significativas desigualdades regionais que caracterizam o Brasil.

O ODS 16 promove instituições eficazes e inclusivas, fornecendo o marco institucional necessário para a efetivação dos direitos das pessoas com AH/SD. A meta 16.7 enfatiza a importância da participação das próprias pessoas afetadas pelas políticas nos processos de tomada de decisão.

ANÁLISE REGIONAL: AMAZÔNIA

Desafios estruturais

A região amazônica apresenta desafios estruturais únicos que impactam significativamente a identificação e atendimento de estudantes com AH/SD. Segundo o Censo 2022 do IBGE, os estados amazônicos ainda enfrentam dificuldades significativas, como a falta de creches para bebês e a alta taxa de evasão escolar (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2023).

A vastidão territorial, com aproximadamente 5,2 milhões de quilômetros quadrados e baixa densidade demográfica, cria dificuldades logísticas monumentais para a oferta de serviços educacionais especializados. A infraestrutura de transportes limitada, com dependência predominante do transporte fluvial, impacta diretamente o acesso à educação especializada.

Conforme relatório da Amazônia 2030, enquanto o Brasil já superou em grande medida o desafio da baixa oferta da educação básica, a região amazônica ainda enfrenta problemas estruturais significativos (AMAZÔNIA 2030, 2021). A infraestrutura tecnológica permanece inadequada em grande parte da região, limitando o acesso a recursos educacionais online que poderiam beneficiar estudantes com AH/SD.

A formação e disponibilidade de recursos humanos qualificados constitui um dos mais críticos desafios. Dados do Censo Escolar indicam que a região Norte apresenta déficits significativos na formação docente especializada, refletindo-se diretamente na capacidade de identificação e atendimento de estudantes com AH/SD (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2025).

Barreiras socioculturais e geográficas

A diversidade étnica e cultural da Amazônia, embora constitua uma riqueza, também apresenta desafios para a implementação de políticas educacionais padronizadas. A região abriga aproximadamente 60% da população indí-

gena brasileira, distribuída em mais de 180 etnias com concepções distintas de inteligência e talento.

As concepções indígenas de inteligência frequentemente diferem dos modelos ocidentais que fundamentam os instrumentos de avaliação convencionais. Enquanto os testes padronizados valorizam habilidades lógico-matemáticas específicas, muitas culturas indígenas valorizam formas de inteligência relacionadas ao conhecimento ecológico e à sabedoria espiritual.

A barreira linguística representa obstáculo significativo, pois muitas crianças têm o português como segunda língua, o que pode impactar negativamente seu desempenho em avaliações padronizadas. Esta realidade pode mascarar altas habilidades genuínas, resultando em diagnósticos inadequados.

O isolamento geográfico limita as oportunidades de interação social e intelectual para crianças e adolescentes com AH/SD, que frequentemente se beneficiam de interações com pares intelectuais. A ausência de modelos de referência em muitas comunidades pode limitar aspirações e expectativas familiares.

Políticas educacionais e lacunas observadas

O marco legal brasileiro para AH/SD é relativamente robusto, mas sua implementação na região amazônica enfrenta limitações substanciais. A primeira lacuna refere-se à identificação sistemática, com a região Norte apresentando os menores índices de identificação do país.

A ausência de Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) em muitos municípios constitui lacuna crítica na oferta de serviços especializados (BRASIL, 2007). Embora a política nacional preveja a existência destes núcleos, sua distribuição concentra-se nas capitais estaduais, deixando o interior sem cobertura adequada.

A articulação entre diferentes níveis de governo apresenta fragilidades específicas, resultando em implementação desigual das políticas nacionais. A complexidade da estrutura federativa, combinada com limitações de recursos municipais, resulta em sobreposição de esforços e lacunas no atendimento.

O financiamento enfrenta desafios relacionados aos custos elevados de implementação em contextos geograficamente dispersos. Embora o FUNDEB preveja recursos para educação especial, os valores podem ser insuficientes para cobrir custos adicionais em regiões remotas.

ODS E BOAS PRÁTICAS

ODS 4: propostas de ensino inovador e contextualizado

O ODS 4 oferece marco fundamental para estratégias inovadoras de atendimento a AH/SD na Amazônia. Conforme orientações da UNESCO sobre educação para o desenvolvimento sustentável, é necessário desenvolver abordagens que considerem as especificidades regionais (UNESCO, 2017).

Propõe-se o desenvolvimento de “Escolas Ribeirinhas de Talentos”, unidades educacionais especializadas que utilizem embarcações equipadas para atender comunidades isoladas. Esta estratégia pode superar as barreiras geográficas que tradicionalmente limitam o acesso a serviços especializados.

A integração de conhecimentos tradicionais amazônicos com currículos acadêmicos formais representa estratégia inovadora que valoriza formas de inteligência específicas do contexto regional. Programas que desenvolvam talentos relacionados ao conhecimento ecológico tradicional podem identificar habilidades raramente reconhecidas pelos sistemas convencionais.

O desenvolvimento de “Laboratórios de Inovação Amazônica” pode oferecer oportunidades para estudantes explorarem soluções tecnológicas para desafios regionais. Estes laboratórios podem focar em biotecnologia aplicada à biodiversidade, tecnologias sustentáveis e sistemas de monitoramento ambiental.

ODS 10: estratégias para reduzir desigualdades educacionais

O ODS 10 orienta estratégias específicas para superar disparidades regionais. Propõe-se o desenvolvimento de “Programas de Busca Ativa de Talentos” que utilizem metodologias culturalmente sensíveis. Estes programas devem ir além dos instrumentos padronizados, incorporando observa-

ções contextuais e reconhecimento de formas de inteligência valorizadas localmente.

A implementação de “Bolsas de Desenvolvimento de Talentos” pode reduzir barreiras econômicas que impedem o acesso a oportunidades educacionais diferenciadas. Estas bolsas podem cobrir custos de transporte, materiais educacionais e participação em programas de enriquecimento.

O desenvolvimento de “Centros Regionais de Atendimento” estrategicamente distribuídos pode reduzir desigualdades geográficas no acesso a serviços especializados. Estes centros devem considerar características demográficas regionais, utilizando critérios de acessibilidade que minimizem distâncias e custos.

A criação de “Programas de Formação Docente Itinerante” pode levar capacitação especializada diretamente às comunidades isoladas. Estes programas podem utilizar metodologias intensivas e tecnologias de comunicação para formar professores locais.

ODS 16: fortalecimento de políticas públicas e instituições locais

O ODS 16 fundamenta propostas para fortalecimento institucional. Propõe-se a criação de “Conselhos Regionais de AH/SD” que articulem diferentes atores sociais na formulação de políticas. Estes conselhos devem incluir representantes governamentais, instituições de ensino, sociedade civil e as próprias pessoas com AH/SD.

O desenvolvimento de “Sistemas Integrados de Gestão Educacional” pode melhorar a eficiência das políticas para AH/SD. Estes sistemas devem integrar dados de identificação, atendimento e monitoramento, permitindo acompanhamento longitudinal dos estudantes.

A implementação de “Programas de Capacitação Institucional” pode fortalecer a capacidade técnica dos órgãos responsáveis pela educação especial. Estes programas devem focar no desenvolvimento de competências para gestão de políticas específicas para AH/SD.

A criação de “Ouvidorias Especializadas” pode garantir canais efetivos de comunicação entre famílias, estudantes e instituições. Estas ouvidorias devem ser acessíveis, culturalmente sensíveis e capazes de mediar conflitos.

PROPOSTAS DE AÇÃO

Formação docente e sensibilização comunitária

A formação docente constitui elemento fundamental para efetivação dos direitos educacionais de estudantes com AH/SD na Amazônia. Propõe-se a criação de “Programas de Especialização em AH/SD Contextualizada” em universidades regionais. Estes programas devem combinar formação teórica sólida com experiências práticas adaptadas ao contexto amazônico.

A implementação de “Plataformas Digitais de Formação Continuada” pode democratizar o acesso à capacitação especializada. Estas plataformas devem oferecer cursos modulares, recursos interativos e oportunidades de mentoria virtual, permitindo que professores de comunidades isoladas acessem formação de qualidade.

O desenvolvimento de “Programas de Sensibilização Comunitária” é essencial para criar ambiente favorável ao reconhecimento de talentos. Estes programas devem utilizar estratégias culturalmente apropriadas, envolvendo lideranças locais e organizações comunitárias.

A criação de “Redes de Professores Especialistas” pode facilitar a troca de experiências e o apoio mútuo entre docentes que trabalham com AH/SD na região. Estas redes devem utilizar tecnologias de comunicação para conectar professores de diferentes localidades.

Criação de centros regionais de apoio a AH/SD

Propõe-se um modelo descentralizado de centros que considere as características geográficas da região. Os “Centros Regionais de Referência” devem estar localizados nas capitais estaduais, oferecendo espectro completo de serviços. Os “Centros Intermediários” podem ser estabelecidos em cidades de médio porte, oferecendo serviços básicos de identificação e atendimento.

As “Unidades Móveis de Atendimento” devem utilizar diferentes modalidades de transporte para alcançar comunidades isoladas. Estas unidades

podem ser equipadas com tecnologia adequada para realizar avaliações básicas e orientação a professores e famílias.

A estrutura física deve ser sustentável, utilizando materiais regionais e tecnologias apropriadas para o clima tropical. A infraestrutura tecnológica deve garantir conectividade para atividades de telemedicina e educação a distância.

O modelo de gestão deve ser participativo e transparente, envolvendo diferentes atores sociais na tomada de decisões. A equipe técnica deve ser multidisciplinar e altamente qualificada, incluindo profissionais com formação específica em AH/SD e experiência no contexto amazônico.

Parcerias entre universidades, escolas e organizações internacionais

O desenvolvimento de parcerias estratégicas é fundamental para ampliar recursos e compartilhar conhecimentos. Propõe-se a criação de “Consórcios Universitários para AH/SD na Amazônia” que facilitem articulação entre instituições regionais.

A implementação de “Programas de Intercâmbio Acadêmico” pode facilitar formação de pesquisadores especializados. A articulação com organizações internacionais especializadas pode trazer expertise técnica e recursos financeiros.

O desenvolvimento de “Projetos de Cooperação Sul-Sul” pode facilitar intercâmbio com países que enfrentam desafios similares. A criação de “Centros de Excelência Binacionais” em regiões fronteiriças pode aproveitar sinergias entre países amazônicos.

A implementação de “Programas de Cooperação Internacional” com agências multilaterais pode mobilizar recursos técnicos e financeiros significativos. Organizações como UNESCO, UNICEF e outras entidades podem apoiar desenvolvimento de políticas e implementação de programas piloto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo evidenciou a complexidade da questão das Altas Habilidades/Superdotação na região amazônica, demonstrando como a problemática transcende aspectos educacionais para configurar-se como questão fundamental de direitos humanos e desenvolvimento sustentável. A invisibilidade histórica desta população resulta de fatores estruturais, socioculturais e geográficos que demandam abordagens integradas e contextualmente apropriadas.

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável oferecem marco conceitual robusto para orientar políticas públicas efetivas. O ODS 4 fundamenta estratégias pedagógicas inovadoras, o ODS 10 orienta ações para reduzir desigualdades regionais, e o ODS 16 embasa propostas para fortalecimento institucional.

A análise dos desafios estruturais revelou que a vastidão territorial, dispersão populacional e limitações de infraestrutura criam barreiras significativas. As barreiras socioculturais relacionadas à diversidade étnica demandam estratégias culturalmente sensíveis. As lacunas nas políticas evidenciam disparidade entre marco legal avançado e implementação regional limitada.

As propostas de ação articulam-se em três eixos: formação docente e sensibilização comunitária, criação de centros regionais de apoio, e desenvolvimento de parcerias estratégicas. Estas propostas consideram princípios de direitos humanos, diretrizes dos ODS e especificidades do contexto amazônico.

A reafirmação das AH/SD como direito humano fundamental na Amazônia constitui princípio orientador de todas as propostas. Este reconhecimento implica na obrigação estatal de garantir identificação adequada, atendimento especializado e oportunidades de desenvolvimento pleno, independentemente de localização geográfica ou características socioculturais.

O papel estratégico dos ODS para transformar potencial em impacto social sustentável manifesta-se na articulação entre desenvolvimento individual e contribuição regional. Pessoas com AH/SD adequadamente desenvolvidas podem contribuir significativamente para soluções inovadoras dos desafios amazônicos.

A sustentabilidade das propostas depende da articulação efetiva entre níveis governamentais, mobilização de recursos adequados e desenvolvimento de capacidades institucionais robustas. É fundamental que as ações sejam planejadas considerando horizontes de longo prazo, garantindo continuidade independentemente de mudanças políticas.

Em síntese, o reconhecimento e desenvolvimento adequado das AH/SD na Amazônia constituem não apenas questão de justiça social, mas estratégia fundamental para desenvolvimento sustentável regional. A implementação das propostas, orientada pelos ODS e fundamentada nos direitos humanos, pode contribuir significativamente para construção de sociedade mais justa, inclusiva e sustentável na Amazônia brasileira.

REFERÊNCIAS

AMAZÔNIA 2030. A Educação na Amazônia Legal: diagnóstico e pontos críticos. Belém: Amazônia 2030, 2021. Disponível em: <https://amazonia2030.org.br/wp-content/uploads/2021/12/AMZ2030-A-Educacao-na-Amazonia-Legal.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2025.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 09 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretriz - Altas Habilidades ou Superdotação. Brasília: MEC, 2022. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2022-pdf-1/242301-diretriz-altas-habilidades-ou-superdotacao-1/file>. Acesso em: 10 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação - NAAHS. Brasília: MEC/SECADI, 2007. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9967-naahs-secadi&Itemid=30192. Acesso em: 10 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113234.htm. Acesso em: 11 ago. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico 2022: primeiros resultados. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/>. Acesso em: 05 ago. 2025.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. ODS 4 - Educação de Qualidade. Brasília: IPEA, 2019. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/ods/ods4.html>. Acesso em: 03 ago. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo Escolar da Educação Básica 2024: resumo técnico. Brasília: INEP, 2025. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2024.pdf. Acesso em: 01 ago. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Paris: ONU, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 01 ago. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Nova York: ONU, 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 02 ago. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Nova York: ONU, 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2025.

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2025.

UNESCO. Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: objetivos de aprendizagem. Paris: UNESCO, 2017. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375079>. Acesso em: 04 ago. 2025.

CAPÍTULO 6

IDENTIFICAÇÃO DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: APLICAÇÃO DO PIAAHS D POR PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Artur Pires de Camargos Júnior
Doi: 10.48209/978-65-5417-544-5

INTRODUÇÃO

As Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) ainda não recebem a devida atenção em instituições de ensino, desde a Educação Básica até o Ensino Superior. Consequência de lacunas na formação docente inicial e continuada, de mitos que rodeiam os comportamentos superdotados e da ausência ou superficialidade de políticas públicas educacionais, a invisibilização das AH/SD gera desconforto e sofrimento aos estudantes com Altas Habilidades. Torna-se importante, então, refletir sobre o fortalecimento de redes e sistemas de ensino, a formação de Profissionais da Educação e o desenvolvimento de estratégias de atenção aos discentes com AH/SD.

Este capítulo aborda justamente a identificação de estudantes com AH/SD por Profissionais da Educação a partir de um protocolo desenvolvido para utilização em instituições de ensino. Com as finalidades de aguçar a visão desses profissionais e instrumentalizá-los, o Protocolo para Identificação e Atendimento de Altas Habilidades/Superdotação (PIAAHS D) foi desenvolvido para ser utilizado em pré-escolas, escolas, faculdades, institutos superiores, centros universitários e universidades. Trata-se de um instrumento prático, com fundamentação teórica e de acesso aberto, inclusive, para profissionais de outras áreas de atuação profissional (Saúde, por exemplo).

A questão que motivou a escrita deste capítulo foi: Como profissionais que trabalham na Educação Básica e no Ensino Superior podem identificar estudantes com Altas Habilidades/Superdotação em instituições de ensino? Nes-

se contexto, o objetivo foi conhecer um processo de identificação de estudantes com AH/SD por Profissionais da Educação que trabalham em instituições de Ensino.

Para desenvolver este estudo, utilizou-se uma metodologia que envolveu abordagem qualitativa, pesquisa exploratório-descritiva e de tipo bibliográfica, conforme as proposições de Gil (2017). Com base em estudos sobre AH/SD, abordou-se a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação a partir da proposta do PIAAHS, com foco na aplicação em instituições de ensino pelos Profissionais da Educação que nelas atuam.

INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: UMA SÍNTESE TEÓRICA

Para abordar as Altas Habilidades/Superdotação, é necessário partir de um marco teórico-conceitual que, assim como lentes de contato, permita enxergar o potencial humano. Nesse sentido, o Quadro 1 apresenta os conceitos e autores que embasam as discussões deste capítulo.

Quadro 1 - Marco teórico-conceitual do capítulo

Conceito	Autor	Significado
Inteligências Múltiplas	Gardner (1994)	Manifestações do potencial cognitivo humano em diferentes áreas para resolver problemas e/ou criar produtos úteis, superando a concepção tradicional que valorizava apenas as áreas linguística e lógico-matemática
Altas Habilidades/Superdotação	Renzulli (1978, 2004)	Comportamentos originados da interação entre três grupos de características (habilidade acima da média, compromisso com a tarefa e criatividade) - concepção dos Três Aneis

Fonte: Síntese a partir de pesquisa bibliográfica.

Para abordar as Altas Habilidades/Superdotação, é necessário considerar inicialmente uma ideia ou conceito sobre o que é inteligência. Gardner (1994) rompeu com a ideia tradicional e restrita sobre inteligência que prevalecia até então, pois superou a divisão entre inteligência linguística e inteligência lógico-matemática. A proposta de Gardner (1994) apresenta uma

concepção ampla que mais se aproxima da diversidade humana. Ele indicou que, além dessas duas inteligências que embasaram, por exemplo, os testes de Quociente de Inteligência (QI), existem outras que também influenciam o comportamento humano.

De acordo com Gardner (1994), o ser humano possui oito tipos de inteligência que se desenvolvem em diferentes níveis em cada pessoa. As Altas Habilidades/Superdotação podem manifestar-se, portanto, em uma ou mais de uma das inteligências descritas no Quadro 2.

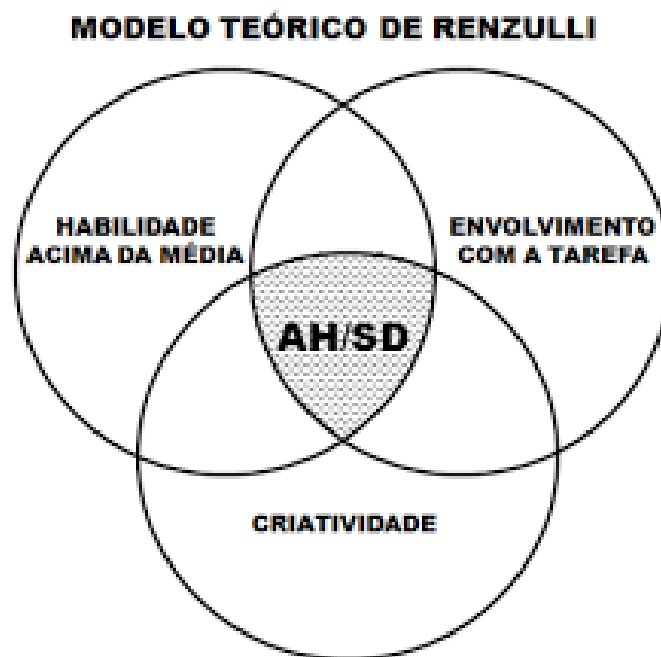
Quadro 2 - Inteligências múltiplas

Inteligência	Descrição
Linguística	Habilidade para lidar com a linguagem oral, escrita e/ou simbólica, tal como ocorre com escritores, oradores, palestrantes, radialistas e outros.
Lógico-matemática	Habilidade para lidar com números, lógica e problemas que envolvam cálculos e raciocínio lógico, tal como ocorre com matemáticos, físicos, engenheiros e outros.
Corporal-cinestésica	Habilidade para lidar com as potencialidades do corpo, tal como ocorre com jogadores de futebol, dançarinos, malabaristas e outros.
Espacial	Habilidade para lidar com o espaço e visões sobre ele, tal como ocorre com arquitetos, pintores, desenhistas e outros.
Musical	Habilidade para lidar com música (composição, execução e apreciação), tal como ocorre com cantores, compositores, instrumentistas e outros.
Intrapessoal	Habilidade para lidar com as próprias emoções, potencialidades e limitações, tal como ocorre com líderes espirituais e psicanalistas.
Interpessoal	Habilidade para lidar com relações humanas, conflitos entre grupos e com diferentes pontos de vista, tal como ocorre com líderes populares.
Naturalista	Habilidade para lidar com a natureza (preservação, criação e/ou manejo, envolvendo vegetais, animais, minerais, ar, água, terra e fogo), tal como ocorre com “profetas” do tempo e agrônomos.

Fonte: Síntese a partir de pesquisa bibliográfica.

Renzulli (1978, 2004) apresentou uma concepção triádica de Altas Habilidades/Superdotação, ou seja, uma ideia que envolve três grupos de características humanas. A imagem a seguir apresenta, portanto, a chamada concepção dos Três Aneis. A área de interseção entre os aneis corresponde aos comportamentos de superdotação, ou seja, as AH/SD não dependem unicamente de habilidades acima da média. É justamente a interação entre, no mínimo, dois desses grupos de características que permite o surgimento e a identificação de comportamentos de Altas Habilidades.

Figura 1 - Concepção dos três aneis (AH/SD)



Fonte: Rocha *et al.* (2018).

A habilidade acima da média corresponde ao grupo de características referentes à grande capacidade para compreender e associar informações e experiências, respondendo às demandas do cotidiano com pensamento abstrato (Pérez; Freitas, 2016). O envolvimento com a tarefa trata-se de “um nível refinado de motivação que faz que a pessoa dedique uma energia muito grande a um problema específico ou a uma área de desempenho” (Pérez; Freitas, 2016, p. 12). Já a criatividade envolve

alto nível de fluência de ideias; flexibilidade e originalidade de pensamento; abertura à experiência; receptividade para o novo e diferente (mesmo que seja irracional) em termos de pensamentos, ações e produtos próprios

e dos demais; sensibilidade para os detalhes; senso estético desenvolvido; desejo de agir e reagir aos estímulos externos; ideias e sentimentos próprios e pensamento divergente (Pérez; Freitas, 2016, p. 12).

As Altas Habilidades/Superdotação apresentam-se em dois tipos básicos (o acadêmico ou escolar e o produtivo-criativo), que podem se manifestar simultaneamente (tipo misto). O tipo acadêmico ou escolar é aquele que se destaca por alto rendimento acadêmico devido à grande capacidade de compreensão e associação de ideias, o que, por sua vez, facilita a identificação em ambientes de aprendizagem (Bendelman; Barrera, 2016). O tipo produtivo-criativo caracteriza-se pelo “desenvolvimento de materiais e produtos originais; aqui, a ênfase 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).

IDENTIFICAÇÃO DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO: UM CAMINHO POSSÍVEL

As AH/SD não são doença ou transtorno, motivo pelo qual não se realiza um diagnóstico nessa área, mas identificação de casos de superdotação. É por esse motivo que Profissionais da Educação, com formação na área de AH/SD, podem atuar na identificação de estudantes superdotados. Identificar estudantes com AH/SD não deve ser uma ação isolada ou sem motivação pedagógica. Identificam-se pessoas superdotadas para promover o devido atendimento às necessidades que cada uma delas apresenta.

Segundo Menezes (2022, p. 11):

A elegibilidade desses estudantes para os serviços e recursos da Educação Especial deve ser justificada, preferencialmente, mediante avaliação pedagógica e se necessário avaliação psicológica, neuropsicológica, ou ainda, avaliação biopsicossocial (quando caso de Dupla Excepcionalidade, em conformidade com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, art. 2º), realizada, de preferência, por equipe multiprofissional que identifique as demandas educacionais específicas do aluno em processo de avaliação. A identificação dos estudantes superdotados é um ato pedagógico nos sistemas de ensino. É realizada por equipe de profissionais de forma inter e multidisciplinar. Deve incluir diferentes profissionais (pedagogo,

professor, psicólogo, fonoaudiólogo, neuropsicólogo, neurologista, neuropsiquiatra, psiquiatra, entre outros que forem necessários). No caso das Escolas da rede pública, a responsabilidade é compartilhada entre as equipes pedagógicas das escolas em parceria com as equipes das Regionais/Coordenadorias Regionais de Ensino e sob a coordenação técnica dos especialistas da área das altas habilidades ou superdotação do Serviço Especializado de Ensino do Estado, Distrito Federal ou Município. No caso de sistemas privados de educação, devem ser compartilhados por sua equipe pedagógica e especialistas. Envolve todo o conjunto escolar em diferentes ações, visto que o processo é individualizado e o aluno pode se destacar em diferentes áreas, isoladas ou combinadas, as quais exigirão o olhar atento e particularizado de toda a equipe e de professores nas diferentes áreas do conhecimento.

Nota-se que há um foco na ação pedagógica, ou seja, a identificação de estudantes com AH/SD por Profissionais da Educação, desde que tenham formação adequada para tal. Não se dispensa a participação de profissionais de outras áreas, porém, conforme Delou (2022, p. 4), ao desenvolverem “refinada capacidade de observação para a tomada de decisão, os professores se tornam os profissionais mais recomendados para realizar a identificação das altas habilidades ou superdotação na escola”. Ocorre que a maioria dos professores não obteve formação na área de AH/SD que permita identificar com segurança os casos de discentes com Altas Habilidades.

Com a finalidade de oferecer um caminho possível às instituições de ensino, desde a Educação Básica até o Ensino Superior, Camargos Júnior (2025) publicou o livro *Altas Habilidades/Superdotação: Guia para Superdotados, Famílias e Profissionais*¹. Nele, Camargos Júnior (2025) propôs o Protocolo de Identificação e Atendimento de Altas Habilidades/Superdotação (PIAAHSD) em acesso aberto e totalmente gratuito. Após a realização de uma formação básica para os Profissionais da Educação, o PIAAHSD permite que eles percorram treze etapas desde a identificação até o atendimento de discentes superdotados.

O Quadro 3 apresenta uma síntese de cada uma dessas etapas. Elas envolvem todos os Profissionais da Educação que têm contato com o(s) es-

¹ Disponível para download e compartilhamento em acesso aberto em: <https://www.homeeditora.com/ebook=2025-34/dad6aa2330-4-5ff-b63f144-9d92fad6a?srsltid-AfmBOooNBbQ7c3AmYPNVM6O-Xu7958aH3Ljh--uTnc5kChp3HdXBUKmc>

tudante(s) com características de Altas Habilidades/Superdotação, bem como pais/responsáveis, o(a) próprio(a) discente e outros informantes. Nesse sentido, gestores escolares (diretores, supervisores, orientadores e/ou coordenadores) e docentes podem percorrer as etapas de modo solidário e cooperativo.

Quadro 3 - Etapas do PIAAHSD

Etapas	Descrição
Observação e Registro de Comportamentos	“A primeira etapa do PIAAHSD consiste em observar sistematicamente os comportamentos do estudante durante um período de pelo menos seis meses. Essa observação deve ser conduzida de forma planejada e contínua, produzindo registros diários que contemplem situações de aprendizagem formal e informal e comportamentos criativo-produtivos. O objetivo é identificar padrões consistentes de comportamento que possam evidenciar AH/SD” (p. 30)
Apresentação aos Pais/Responsáveis e Obtenção de Autorização	“Esta etapa do PIAAHSD é crucial para estabelecer uma parceria sólida entre a escola e a família. Após a conclusão do relatório de observação, os registros e as evidências coletadas devem ser apresentados em uma reunião com os pais ou responsáveis pelo estudante. É importante que essa apresentação seja feita de modo claro, objetivo e acolhedor, destacando os pontos fortes do estudante e explicando os objetivos do protocolo de identificação” (p. 31)
Aplicação de Questionários	“A aplicação de questionários é uma etapa fundamental no processo de identificação de Altas Habilidades/Superdotação, pois permite coletar informações estruturadas sobre o perfil do estudante. Esses instrumentos devem ser cuidadosamente selecionados, considerando as características específicas do estudante, sua faixa etária e o contexto escolar” (p. 32)
Entrevistas	“A realização de entrevistas é uma etapa que merece destaque no PIAAHSD, pois permite coletar informações qualitativas e aprofundar o entendimento sobre o estudante a partir de múltiplas perspectivas” (p. 33)
Análise de Evidências Produzidas pelo Estudante	“A análise de evidências produzidas pelo estudante é uma etapa essencial para compreender suas habilidades, talentos e interesses. Essa análise se concentra em materiais concretos e registros que demonstram a criatividade, o desempenho e as capacidades do estudante em diferentes contextos” (p. 35)
Análise de Pareceres Elaborados por Profissionais de Outras Áreas (se houver)	“Esta etapa consiste em analisar pareceres de Psicólogos, Educadores Sociais, Músicos, Engenheiros, Designers e/ou outros profissionais para obter informações técnicas sobre o perfil e o(s) talento(s) do estudante” (p. 37)

Elaboração do Parecer Pedagógico Conclusivo	“A elaboração do Parecer Pedagógico Conclusivo sintetiza todas as informações coletadas ao longo do processo de identificação e fornece uma visão geral sobre a presença ou ausência de indicadores de AH/SD. Esse documento deve ser detalhado, objetivo e fundamentado em evidências claras, servindo como referência para o planejamento das intervenções educacionais” (p. 37)
Registro no Educacenso e em Sistemas de Gestão Acadêmica	“O registro no Educacenso e em sistemas de gestão acadêmica contribui para oficializar o processo de identificação de estudantes com AH/SD. Esse registro também contribui para a elaboração de políticas públicas e para o monitoramento de recursos voltados ao atendimento de estudantes superdotados. Essa etapa é, portanto, um passo indispensável para assegurar o pleno desenvolvimento dos estudantes superdotados, incluindo-os no sistema educacional” (p. 39)
Arquivamento do Parecer Pedagógico Conclusivo e de Evidências na Pasta Individual do Estudante	“O arquivamento adequado do Parecer Pedagógico Conclusivo e das evidências coletadas durante o processo de identificação é essencial para assegurar a continuidade do atendimento educacional ao estudante. A Pasta Individual (física ou digital) permite organizar, preservar e facilitar o acesso às informações relevantes para futuras intervenções pedagógicas” (p. 39-40)
Elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI)	“O PDI é um documento estratégico que tem como objetivo nortear o atendimento educacional de modo personalizado aos estudantes que são público da Educação Especial. Ele deve ser elaborado a partir das informações coletadas durante o processo de identificação de AH/SD, a fim de que possa servir como guia para garantir que a escola desenvolva o pleno potencial do estudante” (p. 40)
Seleção de Estratégia(s) de Atendimento ao Estudante	“A seleção de estratégias de atendimento ao estudante é fundamental para garantir que o PDI seja personalizado e eficaz. Baseada nas informações obtidas durante o processo de identificação, essa escolha deve considerar as características individuais do estudante, seus interesses, habilidades, a experiência da equipe escolar e os recursos disponíveis na escola e na comunidade” (p. 42)
Encaminhamento aos Serviços de AEE	“O encaminhamento aos serviços de AEE visa garantir que os estudantes com AH/SD tenham acesso a recursos e estratégias pedagógicas que potencializem seu desenvolvimento, considerando suas necessidades específicas. O AEE deve garantir atendimento personalizado para desenvolvimento de potencialidades e de áreas em defasagem. Algumas possibilidades de Atendimento Educacional Especializado são Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), programas de enriquecimento curricular” (p. 43)
Monitoramento das Ações de Atendimento	“O monitoramento das ações de atendimento deve ser uma etapa contínua e indispensável no processo de desenvolvimento dos estudantes com AH/SD. Ele garante que as estratégias implementadas gerem os resultados esperados e permite ajustes necessários para atender às necessidades do estudante de forma dinâmica e eficaz”(p. 44)

Fonte: Camargos Júnior (2025, p. 29-44).

Para aplicar o PIAAHSD, é necessário ter o domínio de cada uma das treze etapas após conhecer as teorias que as sustentam (Teoria das Inteligências Múltiplas e Teoria dos Três Aneis). Segundo Camargos Júnior (2025, p. 29):

Nenhuma dessas etapas deve ser considerada de modo isolado em relação às demais, pois a compreensão do perfil de cada pessoa depende de uma visão ampla das características individuais. Nesse sentido, é necessário triangular informações obtidas em diferentes fontes.

As treze etapas do PIAAHSD não ocorrem isoladamente umas das outras e ainda consideram o contexto que envolve o(a) estudante. As fontes de informação devem se relacionar umas com as outras para gerar uma visão ampla do(a) estudante. Nesse sentido, é possível a identificação de estudantes com AH/SD nas instituições de ensino, desde que os Profissionais da Educação tenham, no mínimo, formação adequada e disponibilidade de tempo e espaço para tal finalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi conhecer um processo de identificação de estudantes com AH/SD por Profissionais da Educação que trabalham em instituições de Ensino. Nesse sentido, a abordagem das teorias subjacentes (Inteligências Múltiplas e Três Aneis) foi fundamental para conhecer a lógica do Protocolo de Identificação e Atendimento de Altas Habilidades/Superdotação. Para ter domínio de cada uma das treze etapas, é necessário conhecer, além das teorias subjacentes, a obra Altas Habilidades/Superdotação: Guia para Superdotados, Famílias e Profissionais.

O PIAAHSD, conforme o enunciado do objetivo, é apenas um dos processos de identificação de AH/SD. Ele se destaca, no entanto, por ter sido elaborado para utilização gratuita por Profissionais da Educação em instituições de ensino (da pré-escola à universidade), principalmente nas redes públicas. Essa inserção no contexto de aprendizagem fortalece a autonomia das instituições, redes e sistemas de ensino.

Diferentemente de outros processos, o PIAAHSD envolve a identificação e o atendimento de estudantes superdotados. Essa junção sequencial entre as

ações para identificar e para atender representa uma mudança de perspectiva em relação aos discentes com AH/SD. Torna-se mais fácil evitar a dicotomia das ações porque os mesmos profissionais envolvidos na identificação são aqueles que participam da escolha (e até da implementação) de estratégias para o atendimento educacional especializado.

Outro diferencial do PIAAHSD é a perspectiva do monitoramento, uma vez que esse protocolo prevê o acompanhamento do(a) discente com Altas Habilidades e dos profissionais que o(a) atende. Considerando que poucos Profissionais da Educação tiveram acesso a formações na área de Superdotação e poucos atuam ou atuaram na identificação de casos de AH/SD, é necessário garantir a supervisão do processo.

Percebe-se, portanto, a urgência de políticas públicas que ampliem o acesso ao conhecimento sobre AH/SD. Essas políticas também devem promover a formação de Profissionais da Educação aptos a identificar discentes com Altas Habilidades/Superdotação nas instituições de ensino. Esse pode ser um caminho para superar o sofrimento e a invisibilização que muitos estudantes superdotados enfrentam ao longo da vida acadêmica.

REFERÊNCIAS

BENDELMAN, K.; BARRERA, S. G. P. **Altas habilidades/superdotación: ¿Qué, quién, cómo?**. Montevideo: Isadora, 2016.

CAMARGOS JÚNIOR, Artur Pires de. **Altas habilidades/superdotação: guia para superdotados, famílias e profissionais**. Belém: Home, 2025.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. **Informativo Altas Habilidades ou Superdotação**. Brasília: MEC, 2022.

MENEZES, Suely Melo de Castro. **Diretriz específica para o atendimento de estudantes com altas habilidades ou superdotação**. Brasília: MEC/CNE, 2022.

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

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera; FREITAS, Soraia Napoleão. **Manual de identificação de altas habilidades/superdotação**. Guarapuava: Apprehendere, 2016.

RENZULLI, Joseph. O que é esta coisa chamada superdotação e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**. Porto Alegre, ano 27, n. 1, vol. 52, p. 75-131, 2004.

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

ROCHA, Clemir Queiroga de Carvalho et al.. Sensibilização sobre altas habilidades/superdotação para o ensino superior através de cinebiografias: o caso da superdotação do matemático Ramanujan. **Anais III CINTEDI...** Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/45051>>. Acesso em: 21 ago. 2025.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais**. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

CAPÍTULO 7

NEUROEDUCAÇÃO E ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (AH/SD) NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): ESTRATÉGIAS PARA UMA APRENDIZAGEM INCLUSIVA

Telmo Rosa Nogueira

Fernanda de Jesus Costa

Doi: 10.48209/978-65-5417-544-A

Resumo: Este estudo, de caráter bibliográfico, analisa a inter-relação entre neuroeducação, altas habilidades/superdotação (AH/SD) e a educação de jovens e adultos (EJA), propondo estratégias pedagógicas inclusivas fundamentadas em evidências científicas. Parte-se do reconhecimento de que estudantes com AH/SD, especialmente na EJA, permanecem em grande medida invisíveis ao sistema educacional, seja pela ausência de políticas de identificação contínua, seja pela carência de formação docente especializada. A partir de revisão de literatura, discutem-se conceitos-chave, fundamentos legais e contribuições da neurociência, com destaque para aspectos como neuroplasticidade, funções executivas e ritmos diferenciados de aprendizagem. O estudo sugere ações como programas permanentes de identificação, capacitação docente orientada pela neuroeducação, projetos integradores e mentorias personalizadas, visando potencializar o desempenho e a motivação dos estudantes. Conclui-se que a valorização das capacidades desses indivíduos não apenas promove equidade educacional, mas também fortalece a EJA como modalidade que reconhece a diversidade humana e assegura o direito à aprendizagem ao longo da vida.

Palavras-chave: neuroeducação; altas habilidades/superdotação; educação de jovens e adultos; inclusão; estratégias pedagógicas.

INTRODUÇÃO

As Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) no Brasil constituem um tema previsto em políticas públicas de educação especial, mas ainda marcado pela invisibilidade. Estimativas da Organização Mundial da Saúde (OMS) indicam que entre 5% e 8% da população escolar apresentam AH/SD, entretanto, o Censo Escolar de 2018 registrou apenas 22.161 estudantes identificados (SILVA; LUZ; NEGRINI, 2023). Essa discrepância evidencia a subnotificação e a ausência de políticas eficazes de identificação.

No contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a situação é ainda mais crítica. Muitos estudantes apresentam trajetórias escolares interrompidas, carregando potenciais não reconhecidos ou pouco estimulados (MASSUDA et al., 2014). A neurociência, ao investigar o funcionamento cerebral, a plasticidade neural e os processos cognitivos, oferece subsídios fundamentais para compreender como estudantes com AH/SD aprendem e como podem ser favorecidos por estratégias pedagógicas inclusivas.

Este estudo tem como objetivo geral analisar a inter-relação entre neuroeducação, AH/SD e EJA, propondo estratégias pedagógicas inclusivas fundamentadas em evidências científicas. Especificamente, busca:

- a) identificar conceitos-chave e fundamentos legais sobre AH/SD na educação;
- b) discutir as contribuições da neurociência para a aprendizagem de jovens e adultos;
- c) propor práticas pedagógicas aplicáveis ao contexto da EJA.

Justifica-se pela necessidade de ampliar a compreensão sobre a inclusão de estudantes com AH/SD na EJA, considerando que essa interseção ainda representa uma lacuna significativa na pesquisa acadêmica.

Para alcançar tais objetivos, foi realizada uma revisão bibliográfica em bases como Google Acadêmico e CAPES Periódicos, com foco em produções publicadas entre 2015 e 2025 que relacionassem neuroeducação, AH/SD e EJA.

O capítulo está estruturado da seguinte forma: após a introdução, apresenta-se a revisão de literatura sobre AH/SD e neuroeducação; em seguida, discutem-se as especificidades da EJA e os desafios para inclusão de estudantes com AH/SD; posteriormente, propõe-se uma intervenção pedagógica fundamentada na neurociência; e, por fim, são apresentadas as considerações finais.

REVISÃO DE LITERATURA

Conceito e características de AH/SD

As Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) designam indivíduos que apresentam desempenho acima da média em uma ou mais áreas, como inteligência, criatividade, liderança, psicomotricidade ou artes. De acordo com a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (2023), altas habilidades indicam um potencial elevado em determinadas áreas, ainda que não se manifeste em todas, enquanto a superdotação se refere a desempenhos consistentemente superiores acompanhados de alto potencial de aprendizagem.

O Modelo dos Três Anéis de Renzulli (1978) ampliou a compreensão da superdotação ao relacionar três dimensões — habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa — superando a visão reducionista centrada apenas no QI. Já a Teoria das Inteligências Múltiplas, de Gardner (1983), contribuiu ao reconhecer diferentes formas de expressão da inteligência, como lógico-matemática, linguística, espacial, musical, cinestésico-corporal, interpessoal, intrapessoal e naturalista, indicando que o potencial humano é multifacetado.

A legislação brasileira, a exemplo da Política Nacional de Educação Especial (2008), da Resolução CNE/CEB nº 2/2001 e da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), garante o direito à educação inclusiva para estudantes com AH/SD. No entanto, a heterogeneidade desse público exige estratégias específicas de identificação e atendimento, considerando características como curiosidade, criatividade, pensamento crítico, sensibilidade socioemocional e rapidez na aprendizagem.

Neuroeducação na EJA

A neuroeducação constitui-se como campo interdisciplinar que integra neurociência, psicologia cognitiva e pedagogia, buscando alinhar práticas de ensino aos processos cerebrais de atenção, memória e emoção (MARTINS; TONINI; GROSSI, 2025). Estudos sobre neuroplasticidade demonstram que o cérebro mantém capacidade de aprendizagem ao longo de toda a vida (AGUILAR, 2018), o que reforça a importância da educação na fase adulta.

Na EJA, fatores como jornada de trabalho, responsabilidades familiares e longos períodos de afastamento escolar podem comprometer funções executivas (atenção, memória de trabalho, planejamento, automonitoramento). Tais limitações tornam necessário adotar estratégias pedagógicas que reduzam a sobrecarga cognitiva, como instruções claras, atividades contextualizadas e uso de metodologias ativas (SILVA et al., 2025).

Pesquisas indicam que pessoas com AH/SD apresentam maior velocidade de processamento cerebral, maior integração das funções cognitivas e menor gasto energético no raciocínio (HAIER, 2003; JENSEN, 2002). Tais diferenças neurofisiológicas reforçam a necessidade de práticas pedagógicas que desafiem e estimulem esses estudantes no contexto da EJA.

AH/SD na EJA

Embora pouco discutida, a relação entre AH/SD e EJA é relevante para a inclusão educacional. Muitos jovens e adultos com altas habilidades não foram identificados na infância devido a interrupções escolares, estigmas ou ausência de políticas de acompanhamento (FREITAS et al., 2022). Isso resulta em talentos subaproveitados, frequentemente invisíveis ao sistema educacional.

Estudos recentes apontam que a EJA, por sua flexibilidade, pode favorecer a identificação tardia de estudantes com AH/SD, permitindo que características como raciocínio avançado, criatividade e liderança sejam reconhecidas e estimuladas (OLIVEIRA; LAGO; PESSANHA, 2025). Contudo, essa identificação ainda depende da sensibilização docente e de práticas pedagógicas inclusivas.

Nesse contexto, a neuroeducação oferece bases científicas para promover metodologias que estimulem funções executivas, favoreçam o engajamento e respeitem ritmos diferenciados de aprendizagem. Além disso, ao reconhecer a superdotação como expressão da diversidade humana e não como exceção (BREVIÁRIO et al., 2025), possibilita-se a construção de uma EJA inclusiva, que valoriza as potencialidades individuais e assegura o direito à aprendizagem ao longo da vida.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) caracteriza-se por sua heterogeneidade, tanto em relação à organização curricular quanto ao perfil de seus estudantes. Trata-se de um público que, em grande parte, concilia os estudos com trabalho e responsabilidades familiares, demandando modalidades flexíveis e práticas pedagógicas contextualizadas (MARQUES, 2022; GOMES, 2023).

No ensino regular, estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) frequentemente permanecem invisíveis em razão da ausência de políticas de identificação e da insuficiente formação docente (OLIVEIRA; LAGO; PESSANHA, 2025). Ao ingressarem ou retornarem pela EJA, muitos desses sujeitos encontram um ambiente que favorece o reconhecimento tardio de suas potencialidades, permitindo o desenvolvimento de habilidades cognitivas e criativas que antes não haviam sido estimuladas.

A literatura aponta que currículos padronizados tendem a desmotivar esses alunos, enquanto propostas flexíveis e interdisciplinares podem estimular sua permanência e engajamento (FERREIRA; RAPOSO, 2023; NAKANO; BATAGIN; FUSARO, 2023). Nesse sentido, a neuroeducação contribui ao fundamentar metodologias que respeitam ritmos diferenciados, estimulam funções executivas e favorecem o uso de recursos tecnológicos de forma ética e adaptativa (ZARO et al., 2010; ANDRADE; OLIVEIRA, 2025).

Assim, compreende-se que a inclusão efetiva de estudantes com AH/SD na EJA exige políticas de identificação contínua, formação docente especializada e práticas pedagógicas fundamentadas na neurociência, asseguan-

do o reconhecimento da superdotação como expressão da diversidade humana (BREVIÁRIO et al., 2025). Essas premissas sustentam a proposta pedagógica apresentada na próxima seção.

PROPOSTA PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA ALUNO AH/SD NA EJA

A inclusão de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) na Educação de Jovens e Adultos (EJA) requer adaptações pedagógicas que valorizem suas especificidades e potencialidades. Para Kurz, Imhof e Silva (2024), a inclusão só se concretiza quando a escola promove ajustes curriculares e metodológicos que desafiem o desenvolvimento integral desses estudantes. Com base nas evidências da neuroeducação e na literatura analisada, propõe-se a seguinte intervenção pedagógica:

a) Programas de identificação contínua

Implementar processos permanentes de observação e avaliação formativa, capazes de reconhecer sinais de AH/SD ao longo da trajetória escolar. Essa prática evita a limitação da identificação a testes de QI, incorporando indicadores de criatividade, liderança e desempenho em diferentes áreas (MATOS; MACIEL, 2016).

b) Formação docente especializada

Promover capacitação continuada de professores da EJA fundamentada na neuroeducação, abordando as características cognitivas e socioemocionais de alunos com AH/SD. Essa formação deve preparar o docente para elaborar estratégias inclusivas, como metodologias ativas e enriquecimento curricular (LEMOS; LIMA; PAIVA, 2024).

c) Oficinas e projetos integradores

Desenvolver atividades que articulem o conteúdo escolar às experiências de vida dos alunos, estimulando criatividade, pensamento crítico e liderança. Projetos interdisciplinares favorecem a motivação e a permanência, além de explorarem múltiplas formas de expressão da inteligência (NAKANO; BATAGIN; FUSARO, 2023).

d) Mentorias e enriquecimento curricular

Estruturar programas de mentoria individual voltados a talentos específicos, possibilitando aprofundamento em áreas de interesse. Essa estratégia favorece a motivação e o engajamento, além de oferecer desafios compatíveis com a capacidade do estudante (FERREIRA; RAPOSO, 2023).

A proposta busca articular teoria e prática, assegurando que a EJA se configure como espaço inclusivo e promotor de talentos. Ao valorizar as capacidades de estudantes com AH/SD, promove-se não apenas equidade educacional, mas também o fortalecimento da EJA como modalidade que reconhece a diversidade humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo bibliográfico, realizado a partir de produções publicadas entre 2015 e 2025, analisou a inter-relação entre neuroeducação, altas habilidades/superdotação (AH/SD) e a educação de jovens e adultos (EJA). O objetivo geral de propor estratégias pedagógicas inclusivas fundamentadas na neurociência foi contemplado por meio da identificação de conceitos-chave, da discussão sobre a relevância das funções executivas e da apresentação de práticas voltadas ao contexto da EJA.

Constatou-se que a invisibilidade de estudantes com AH/SD nessa modalidade decorre, principalmente, da ausência de políticas contínuas de identificação, da carência de formação docente especializada e da permanência de concepções restritivas sobre a superdotação. A neurociência, ao evidenciar a plasticidade cerebral e a importância das funções executivas, mostrou-se uma aliada essencial para fundamentar intervenções pedagógicas capazes de potencializar a aprendizagem e a motivação desses alunos.

A proposta apresentada enfatizou a necessidade de programas de identificação contínua, formação docente especializada, oficinas integradoras e mentorias personalizadas, ações que valorizam talentos individuais e reconhecem a diversidade como princípio educativo.

Como limitação, destaca-se o recorte nacional, que restringe a generalização dos resultados para outros contextos educacionais. Recomenda-se, portanto, que futuras pesquisas ampliem a análise para experiências internacionais e estudos empíricos que validem as estratégias propostas.

Em síntese, garantir a inclusão plena de estudantes com AH/SD na EJA implica reconhecê-la como direito educacional e investir em políticas públicas articuladas, assegurando que a diversidade de talentos seja acolhida e desenvolvida em todas as etapas da educação ao longo da vida.

REFERÊNCIAS

AGUILAR, J. *Neuroplasticidade e aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2018.

ANDRADE, M. C.; OLIVEIRA, F. S. Neuropedagogia na EJA. *Revista Brasileira de Educação*, v. 30, n. 4, p. 112-128, 2025.

BREVIÁRIO, C.; SOUZA, P.; MOURA, L. Superdotação como diversidade humana. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 46, p. 1-18, 2025.

CHAVES, R.; ADIMATTI, R.; MACHADO, F. Políticas e práticas na EJA brasileira: limites e perspectivas. *Revista de Educação Popular*, Uberlândia, v. 20, n. 1, p. 45-62, 2021.

FERREIRA, L. R.; RAPOSO, M. Estudantes com altas habilidades em currículos padronizados: desafios e estratégias. *Revista Educação Especial*, v. 36, p. 120-138, 2023.

FREITAS, G. M.; PEREIRA, J. L.; DIAS, A. Inclusão de superdotados na EJA. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 26, p. e20345, 2022.

GARDNER, H. *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

GOMES, T. Educação de Jovens e Adultos e a formação profissional. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 39, n. 2, p. 233-250, 2023.

HAIER, R. J. *The neurobiology of intelligence: neuroscience and IQ*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

- JENSEN, A. R. *The g factor: the science of mental ability*. Westport: Praeger, 2002.
- KURZ, A.; IMHOF, M.; SILVA, J. Inclusão escolar de alunos superdotados: políticas e práticas. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 50, p. 112-128, 2024.
- LEMOS, P.; LIMA, R.; PAIVA, S. Formação docente para inclusão de alunos com altas habilidades. *Revista Brasileira de Educação Inclusiva*, v. 12, n. 2, p. 56-72, 2024.
- MARQUES, A. Educação de Jovens e Adultos: heterogeneidade e especificidades. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v. 65, n. 2, p. 1-12, 2022.
- MARTINS, F.; TONINI, C.; GROSSI, J. Neuroeducação e processos de aprendizagem. *Revista de Neuropsicologia e Educação*, v. 14, n. 1, p. 20-34, 2025.
- MASSUDA, L. et al. Educação de Jovens e Adultos e inclusão: desafios e perspectivas. *Revista Educação em Foco*, v. 19, n. 3, p. 45-61, 2014.
- MATOS, A. L.; MACIEL, R. A. Identificação e políticas para alunos superdotados. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 22, n. 2, p. 215-230, 2016.
- NAKANO, T. C.; BATAGIN, E.; FUSARO, R. Interdisciplinaridade e superdotação: práticas para potencializar talentos. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, v. 27, p. e12245, 2023.
- OLIVEIRA, R.; LAGO, V.; PESSANHA, F. Superdotação e inclusão na EJA. *Cadernos de Educação Inclusiva*, v. 18, n. 1, p. 75-92, 2025.
- SAE DIGITAL. Superdotação: como identificar alunos. [S. l.], s.d. Disponível em: <https://sae.digital/superdotacao/>. Acesso em: 10 ago. 2025.
- SILVA, J.; LUZ, R.; NEGRINI, A. Superdotação e educação inclusiva no Brasil: panorama e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, v. 28, p. e2023123, 2023.
- SILVA, T.; OLIVEIRA, P.; FERREIRA, D. Funções executivas e aprendizagem na vida adulta. *Revista de Psicologia e Educação*, v. 19, n. 2, p. 201-220, 2025.

STOLTZ, T.; PISKE, F. A evasão escolar de superdotados: um paradoxo educacional. *Revista Educação e Pesquisa*, v. 36, n. 2, p. 275-288, 2010.

ZARO, M. et al. Neurociência e educação no século XXI. *Revista Educação e Pesquisa*, v. 36, n. 4, p. 983-1002, 2010.

CAPÍTULO 8

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM DEBATE: POR QUE NÃO VEMOS ALUNOS (AS) NEGROS (AS) RECONHECIDOS?

Lilian Menezes dos Santos Cardoso

Tatiane Negrini

Doi: 10.48209/978-65-5417-544-B

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva, garantida como direito fundamental a todos os alunos, enfrenta desafios significativos na identificação e valorização de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), especialmente aqueles pertencentes a grupos historicamente marginalizados, como os alunos negros. A invisibilidade e a subvalorização dessas habilidades em contextos escolares, frequentemente atribuídas a estereótipos e mitos, criam barreiras que limitam o pleno desenvolvimento do potencial desses alunos.

Este estudo investiga os fatores que influenciam a (in) visibilidade e valorização de alunos negros com AH/SD em uma escola, localizada em uma comunidade remanescente de quilombo de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul/RS. A escolha desse contexto se justifica pela necessidade de discutir a inclusão e a diversidade em ambientes escolares que enfrentam desigualdades sociais e educacionais, e pela escassez de pesquisas acadêmicas sobre o tema em comunidades quilombolas.

O objetivo principal é identificar as barreiras presentes no ambiente escolar que dificultam o reconhecimento e a valorização desses estudantes, analisando a influência de estereótipos, a integração da cultura quilombola no currículo, e a formação docente. Os resultados contribuem para o entendimento dessas questões, oferecendo subsídios para a formação de professores e para a implementação de políticas educacionais mais inclusivas.

Este artigo surge como um recorte do trabalho final de curso, desenvolvido no curso de Educação Especial (UFSM), sendo que a pesquisadora tem suas origens nesta comunidade quilombola, justificando assim a importância desta articulação.

REVISÃO DE LITERATURA: A INVISIBILIDADE DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM CONTEXTOS QUILOMBOLAS

Estudos encontrados

A inclusão de alunos negros com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) em contextos educacionais, especialmente em comunidades quilombolas, é um tema ainda pouco explorado na literatura acadêmica nacional. Uma busca em plataformas como SciELO, CAPES Periódicos e Google Acadêmico, no período de 2011 a 2023, utilizando palavras-chave como “altas habilidades/superdotação - quilombolas”, “altas habilidades – quilombola”, revelou uma significativa escassez de trabalhos que abordem essa temática de forma direta.

Embora existam estudos sobre AH/SD em contextos gerais e sobre a educação em comunidades quilombolas, a interseção desses temas é pouco frequente. A pesquisa realizada identificou apenas quatro estudos que abordam tangencialmente a questão da identificação e valorização de alunos com AH/SD em comunidades quilombolas, reforçando a urgência de mais pesquisas nessa área.

Os estudos encontrados foram agrupados em três categorias principais, conforme a sua abordagem:

a) Estudos sobre educação em comunidades quilombolas e AH/SD:

Almeida (2018): Esta dissertação analisa os projetos político-pedagógicos de escolas quilombolas no Amapá e sua relação com as AH/SD. Embora não foque diretamente na invisibilidade de alunos negros com AH/SD, contribui para a compreensão do contexto educacional em comunidades quilombolas e a importância de considerar as especificidades culturais na educação inclusiva.

Santos (2012): Este artigo investiga a presença de AH/SD em alunos de uma escola pública municipal situada em uma comunidade quilombola em

São Roque, SP. A pesquisa contextualiza a discussão com as Leis 10.639/03 e 11.645/08, destacando a importância da inclusão e da valorização de talentos em comunidades remanescentes de quilombolas. A pesquisa se relaciona com a presente ao analisar a realidade de alunos com AH/SD em um contexto quilombola, embora com um foco em uma região diferente.

b) Estudos sobre estereótipos e AH/SD:

Moraes (2019): Este livro aborda a temática das AH/SD em crianças e adolescentes negros, destacando os desafios e estereótipos enfrentados por esses estudantes. A obra é relevante para o presente estudo por analisar os estereótipos que permeiam a percepção de AH/SD em alunos negros, um aspecto crucial para a compreensão da invisibilidade desses alunos. Além disso, o artigo resultante deste livro oferece um recorte específico que complementa as discussões apresentadas na obra, permitindo uma análise mais aprofundada sobre os desafios enfrentados por esses estudantes.

c) Estudos sobre a Formação Docente e AH/SD:

Mantovani & Gonçalves (2017): Este artigo analisa a educação especial em escolas de áreas remanescentes de quilombos, oferecendo insights sobre as práticas pedagógicas e a formação docente nesse contexto. Embora não debata explicitamente sobre AH/SD, a pesquisa contribui para a compreensão dos desafios enfrentados pelas escolas quilombolas em relação à inclusão e à formação de professores, aspectos relevantes para a presente pesquisa.

Apesar de sua relevância, esses trabalhos não abordam especificamente a problemática da invisibilidade de alunos negros com AH/SD em comunidades quilombolas. Essa lacuna na literatura reforça a relevância deste estudo, que busca contribuir para o entendimento dos fatores que influenciam a (in)visibilidade e a valorização de alunos negros com AH/SD em contextos específicos de comunidades quilombolas.

Para fundamentar a análise, será utilizada a contribuição teórica de autores como Joseph Renzulli e Howard Gardner, cujas teorias sobre superdotação e inteligências múltiplas oferecem um arcabouço conceitual para a compreensão das dinâmicas em jogo.

Modelos Teóricos para a compreensão das Altas Habilidades/Superdotação

O modelo dos Três Anéis, proposto por Joseph Renzulli, oferece uma visão abrangente sobre a superdotação, destacando a importância da integração entre os traços das habilidades acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade para a identificação de superdotação. Este modelo propõe que a superdotação não é apenas um traço inato de inteligência, mas sim o resultado da interação de três componentes.

A habilidade acima da média, Renzulli (2018, p. 27) a define como:

A habilidade acima da média inclui tanto as áreas de desempenho geral (por exemplo: raciocínio verbal e numérico, relações espaciais, memória) e específicas (por exemplo: química, balé, composição musical, design experimental).

Considerado o anel mais constante, essa habilidade é facilmente mensurável e serve como pré-requisito para as outras duas.

Sobre o comprometimento com a tarefa, Renzulli (2018, p.27) explica que:

O comprometimento com a tarefa representa um conjunto não interativo de traços encontrados consistentemente em indivíduos criativos produtivos (por exemplo: perseverança, determinação, força de vontade, energia positiva). É a habilidade de se imergir totalmente em um problema ou área por um período extenso de tempo e se perseverarem, mesmo diante de obstáculos que poderiam inibir outras pessoas.

A criatividade, segundo Renzulli (2018, p.27)) “é aquele conjunto de traços que engloba a curiosidade, originalidade, inventividade e uma disposição de desafiar a convenção e a tradição”. Ele destaca que “a superdotação é um conjunto de comportamentos desenvolvimentais aplicáveis à resolução de problemas”, enfatizando que não se trata apenas de habilidades inatas.

Figura 1 – Representação da Teoria dos Três Anéis de Renzulli



Fonte: <https://altashabilidadessuperdotacaogoias.wordpress.com/2020/05/23/fundamentacao-teorica-das-altas-habilidades-superdotacao/>

Ao integrar essas definições com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), reconhecemos que alunos com AH/SD demonstram potencial elevado em diversas áreas e que essas abordagens inclusivas permitem aos educadores reconhecer talentos variados em diferentes contextos culturais.

Howard Gardner, por sua vez, introduziu a teoria das inteligências múltiplas, propondo que existem diversas formas de inteligência que vão além das tradicionais medidas por testes de QI. Gardner identifica oito tipos de inteligência: Linguística, lógico-matemática, espacial, corporal-cinestésica, naturalista, musical, intrapessoal e interpessoal.

De acordo com Gardner (2000, p. 47), a inteligência é compreendida como “um potencial biopsicológico para processar informações que pode ser ativado num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura”.

Figura 2 - Representação das Inteligências Múltiplas.



Fonte: <https://desenhosrealistas.com.br/inteligencias-multiplas/>

Gardner (1995) amplia a definição de inteligência e valoriza as diferentes formas de expressão e habilidade que podem se manifestar em todos os grupos étnicos. Segundo Gardner apud Santos (2012, p.14) “em sua Teoria das Inteligências Múltiplas, ele afirma não haver distinção ou classificação de etnia quanto ao aparecimento e desenvolvimento de altas habilidades”.

Conforme o autor, as pessoas nascem com potenciais para todos os tipos de inteligência, mas a maior parte delas é desenvolvida e estimulada ao longo da vida. Isso prova que todos podemos desenvolver mais de um tipo de inteligência, além de ter facilidade ou dificuldade em distintos campos.

Essa teoria amplia o entendimento sobre como indivíduos expressam suas habilidades e talentos, permitindo uma valorização mais inclusiva das diversas formas de expressão cultural, incluindo as presentes em comunidades quilombolas. Por exemplo, um aluno pode ter uma inteligência musical excepcional, mas isso pode não ser reconhecido se o foco educacional estiver apenas nas inteligências tradicionais.

A intersecção dessas duas teorias apresentadas oferece uma base sólida para compreender as dinâmicas da superdotação dentro da comunidade quilombola. Enquanto Renzulli destaca os três anéis e também a importância do

ambiente no desenvolvimento do potencial, Gardner nos lembra da diversidade de inteligências que devem ser reconhecidas e valorizadas no contexto educacional.

Educação em Comunidades Quilombolas

A educação em comunidades quilombolas enfrenta desafios profundamente enraizados nas desigualdades sociais, econômicas e históricas que essas populações enfrentam. Contudo, também existem oportunidades significativas para promover uma educação mais inclusiva e culturalmente relevante. Segundo Leite (1999, p.30), a expressão “comunidade remanescente de quilombos” reapareceu, no final da década de 80, não apenas para descrever um processo de cidadania incompleto, mas para sistematizar um conjunto de anseios por mudanças”.

Dessa forma, o termo “remanescente de quilombo” vai além de um simples reconhecimento de grupos descendentes de quilombolas; ele simboliza uma luta pela manutenção de um modo de vida tradicional e pela garantia de direitos territoriais, culturais e sociais.

Para contextualizar essa análise, Santos (2012, p.15) descreve que “as comunidades remanescentes de quilombo se caracterizam pela predominância de negros, por serem comunidades rurais, com atividades socioeconômicas que integram agricultura de subsistência, extrativismo (mineral ou vegetal), pesca, caça, pecuária tradicional, artesanato e agroindústria tradicional ou caseira.”

Dentre as atividades, a comunidade em questão era composta por indivíduos que dominavam múltiplas habilidades, competências, conhecimentos em agricultura, medicina natural, técnicas de construção, artesanato, culinária tradicional, música, dança e religiosidade, saberes que, muitas vezes, não foram reconhecidos ou valorizados e que ainda podem estar presentes nesta comunidade.

Um dos principais desafios é a invisibilidade histórica e social das comunidades quilombolas no sistema educacional brasileiro. Muitas vezes, as

escolas localizadas nessas áreas não têm acesso a recursos adequados, como materiais didáticos, infraestrutura e formação de professores. Isso resulta em um ambiente educacional que não atende às necessidades específicas dos alunos quilombolas. Além disso, a falta de valorização da cultura local no currículo escolar contribui para a desconexão entre o aprendizado formal e a realidade vivida pelos estudantes. A ausência de conteúdos que reconheçam e integrem a história, as tradições e os saberes locais pode levar à desmotivação dos alunos, à marginalização de suas identidades culturais e invisibilidade das AH/SD existentes na comunidade.

Infelizmente, Paré, Oliveira e Velloso (2018, p.222) salientam que “existe uma certa distância entre o ambiente escolar e a comunidade”, quando afirmam que o plano curricular é semelhante ao do sistema municipal público geral e os professores são designados pela prefeitura, sendo em sua totalidade pertencentes às áreas de colonização italiana das redondezas. Essa distância entre o ambiente escolar e a vivência da comunidade quilombola é preocupante, pois impede que os alunos tenham acesso a uma educação que reflita suas realidades culturais e sociais.

Outro ponto crítico é a discriminação racial que ainda persiste nas escolas brasileiras, onde estereótipos negativos podem afetar a autoestima e o desempenho acadêmico dos alunos negros, criando um ambiente hostil que dificulta o reconhecimento e o desenvolvimento das AH/SD presentes entre esses estudantes.

Apesar dos desafios, existem oportunidades promissoras para transformar a educação nas comunidades quilombolas. A Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas, representa um avanço significativo nesse sentido. Essa legislação busca promover o reconhecimento da contribuição dos povos africanos à formação da sociedade brasileira e valorizar as culturas afro-brasileiras.

A implementação dessa Lei pode ajudar a criar um currículo mais inclusivo, que respeite e celebre as identidades culturais dos alunos quilombolas. Além disso, iniciativas de formação continuada para professores sobre diver-

sidade cultural e metodologias de ensino inclusivas podem potencializar o reconhecimento das altas habilidades/superdotação presentes na comunidade.

Outro aspecto positivo é o crescente interesse por parte de organizações não governamentais (ONGs) e movimentos sociais em apoiar projetos educacionais voltados para as comunidades quilombolas. Esses projetos muitas vezes buscam promover práticas pedagógicas que respeitem e valorizem o saber local, contribuindo para uma educação mais contextualizada.

QUESTÕES METODOLÓGICAS DO ESTUDO

Esta pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa, empregando entrevistas semiestruturadas e análise documental para investigar as concepções de AH/SD em uma escola localizada em uma comunidade quilombola, de uma cidade do interior do RS.

Os participantes da pesquisa foram selecionados com base em suas funções na escola e incluíram um representante da equipe diretiva e nove professores dos anos iniciais (1º ao 5º ano), todos atuando diretamente no cotidiano escolar dos alunos. Além disso, o presidente da Associação da referida comunidade, também participou do estudo.

Para garantir a ética na pesquisa, foi elaborado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), apresentado a todos os participantes. O TCLE continha informações detalhadas sobre os objetivos da pesquisa, a metodologia utilizada, além de assegurar o anonimato e a confidencialidade dos dados coletados. Os participantes foram informados sobre sua liberdade para se retirar do estudo a qualquer momento, sem penalizações. Todos assinaram o TCLE, garantindo seu consentimento informado para participar.

A coleta de dados foi realizada por meio das entrevistas semiestruturadas e da análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP). Esse formato permitiu explorar questões específicas enquanto proporcionava espaço para que os participantes compartilhassem suas experiências e reflexões de maneira mais livre. A análise do PPP visou entender como as diretrizes educacionais incorporam as especificidades culturais e sociais da comunidade quilombola. Os dados ob-

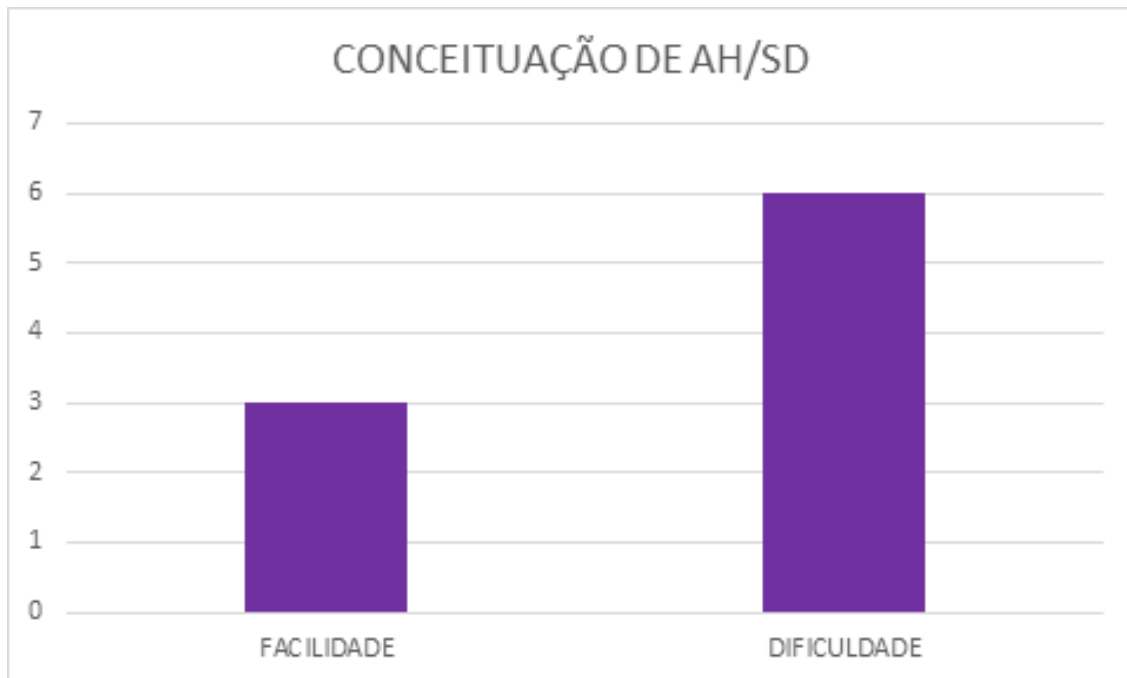
tidos nas entrevistas foram gravados, transcritos e codificados para identificar padrões e categorias relevantes, utilizando a análise temática como método de interpretação.

ALGUMAS DISCUSSÕES E RESULTADOS

As análises das entrevistas semiestruturadas revelaram dificuldades dos professores em definir AH/SD, com concepções que variam de uma visão simplista (“alunos muito inteligentes”) a outras mais abrangentes, mas ainda superficiais. Observa-se a presença de estereótipos, como a associação de AH/SD apenas a excelência em todas as áreas ou a um talento excepcional em uma única disciplina. Isso corrobora com os mitos apresentados por Winner (1998) em relação ao tema das AH/SD.

Corroborando essa observação, o gráfico 1 - Conceituação de AH/SD, demonstra que, das professoras entrevistadas, apenas 3 professoras demonstraram facilidade em responder o que é AH/SD, enquanto a maioria, 6 professoras demonstraram dificuldade, reconhecendo que possuíam poucos conhecimentos sobre o assunto. Isso indica que a maioria dos professores ainda enfrenta desafios para compreender e conceituar adequadamente AH/SD, o que pode refletir na forma como identificam e trabalham com esses alunos. Essa dificuldade pode estar relacionada à presença de estereótipos e concepções superficiais mencionadas anteriormente, reforçando a necessidade de formação e esclarecimento mais aprofundado sobre o tema.

Gráfico 1 – Conceituação de AH/SD



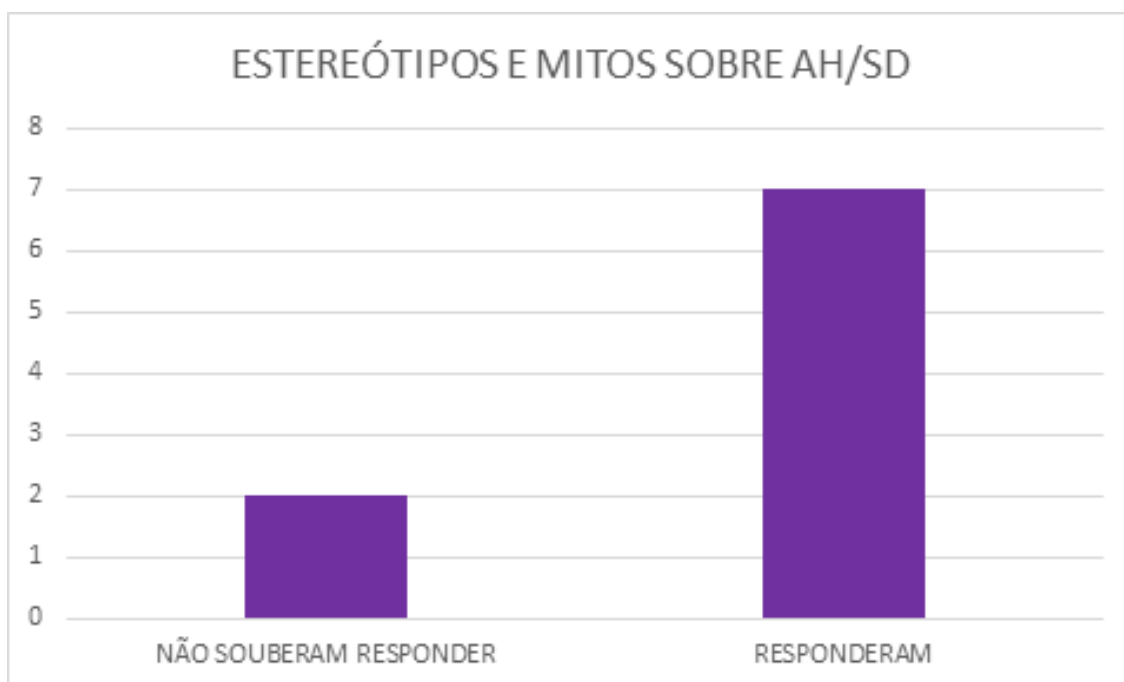
Fonte: As autoras.

A falta de formação específica e recursos adequados para lidar com esses alunos também foi um ponto recorrente, a maioria dos professores expressou a necessidade de formação específica e recursos adicionais para atender alunos com AH/SD, apontando a falta de capacitação como uma barreira significativa para a implementação de práticas inclusivas.

As entrevistas revelaram a presença de estereótipos e mitos sobre AH/SD (WINNER, 1998), especialmente em relação a alunos negros. Muitos professores associavam AH/SD a uma “inteligência superior” e a um desempenho excepcional em todas as áreas”. Essa percepção limita a identificação de alunos com AH/SD que podem apresentar talentos em áreas não acadêmicas.

O gráfico 2 - Estereótipos e mitos sobre AH/SD, mostram que a grande maioria dos professores, no caso 7, souberam responder e consequentemente, expressar suas percepções sobre esses estereótipos e mitos, enquanto apenas 2 participantes não souberam responder. Esse dado reforça a ideia de que essas concepções equivocadas estão presentes e são reconhecidas pelos educadores, evidenciando a necessidade de desmistificação para a identificação mais abrangente dos alunos com AH/SD.

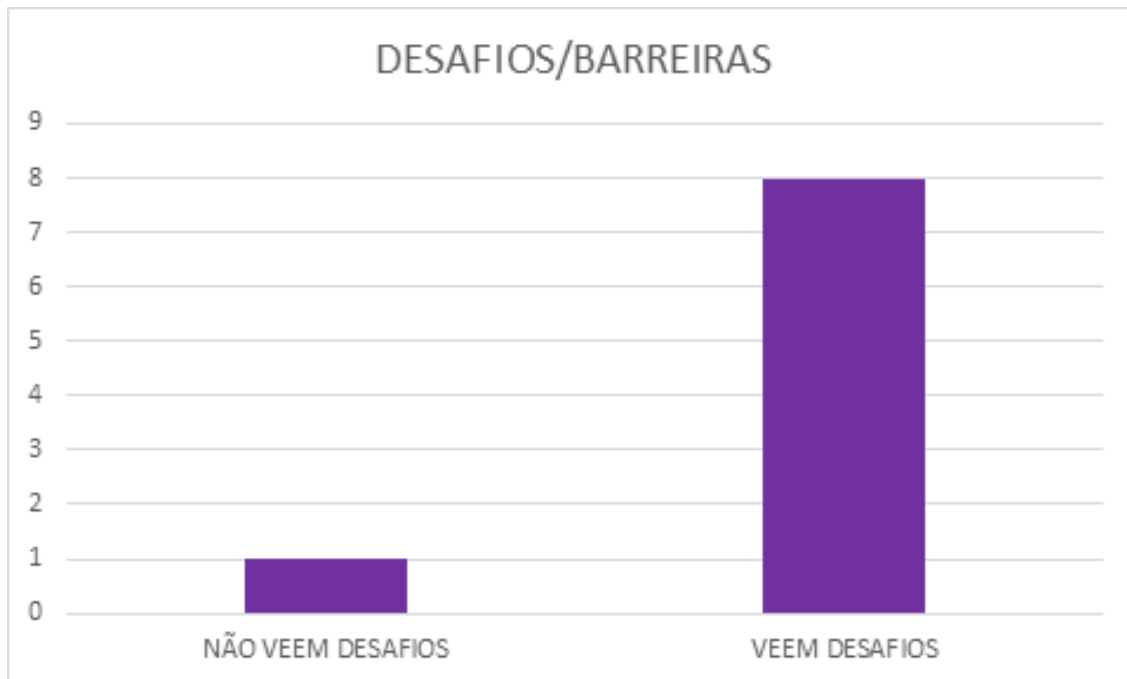
Gráfico 2 – Estereótipos e mitos sobre AH/SD



Fonte: As autoras

Os professores identificaram diversos desafios e barreiras para a inclusão de alunos com AH/SD, incluindo a falta de formação específica, recursos e materiais adequados, e a falta de clareza nas políticas e diretrizes da escola. A falta de formação específica foi uma preocupação recorrente entre os entrevistados, a falta de recursos e materiais específicos para atender às necessidades desses alunos também foi mencionada. Essa percepção é corroborada pelo gráfico 3 - Desafios e Barreiras, que revela que a maioria dos participantes (8) identifica esses desafios e barreiras no dia a dia da escola, enquanto um número menor não os percebe.

Gráfico 3 – Desafios e Barreiras



Fonte: As autoras

Quanto a análise relacionando Cultura Quilombola e Educação, o PPP e as entrevistas revelaram uma desconexão entre a cultura quilombola e as práticas pedagógicas da escola. Apesar de a escola estar localizada em uma comunidade remanescente de quilombo, o PPP não integrava a cultura local no currículo de forma significativa. Apesar da menção da Lei 10.639 no texto do PPP, a integração da cultura afro-brasileira nas práticas pedagógicas era limitada, e a falta de continuidade no ensino da história afro-brasileira também foi destacada.

Neste sentido percebe-se o quanto ainda precisamos avançar em estudos e discussões nas escolas, tanto na conscientização sobre AH/SD, mas também na valorização destes potenciais em estudantes negros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo revelou a necessidade de uma abordagem mais inclusiva e contextualizada para a identificação e o atendimento de alunos com AH/SD em comunidades quilombolas. A falta de clareza conceitual, a formação inadequada dos professores, a presença de estereótipos e a desconexão entre

a cultura quilombola e as práticas pedagógicas são desafios significativos que precisam ser superados.

Os resultados corroboram com a importância da formação continuada para os professores, da implementação de práticas pedagógicas que promovam a criatividade, o envolvimento com a tarefa e o desenvolvimento de habilidades em diversas áreas, e da integração da cultura local no currículo com maior ênfase. Recomenda-se a elaboração de materiais didáticos específicos e a criação de programas de enriquecimento curricular para atender às necessidades dos alunos com AH/SD.

A pesquisa destaca a necessidade de políticas públicas que promovam a inclusão e a valorização dos alunos com AH/SD, reconhecendo suas experiências e a riqueza da cultura quilombola.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Roanne Priscila Castro. *Projeto Político Pedagógico de Escolas Quilombolas Amapaenses: Contextualizando as altas habilidades/superdotação*. São Carlos, SP, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11674>. Acesso em: 02 abr. 2024.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, janeiro de 2008. Brasília, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2024.

BRASIL. Lei Federal nº 10.639, de 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 02 abr. 2024.

GARDNER, H. *Inteligências múltiplas: A teoria na prática*. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GARDNER, Howard. *Inteligência: um conceito reformulado*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

LEITE, Ilka Boaventura. Quilombos e quilombolas: cidadania ou folclorização? *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 5, n. 10, p. 123-149, maio 1999. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71831999000100006>. Acesso em: 25 de maio 2024.

MORAES, Cristina. *Altas habilidades/superdotação em crianças e adolescentes negros*. 1. ed. Rio de Janeiro: Autobiografia, 2019.

MANTOVANI, Juliana Vechetti; GONÇALVES, Taisa Grasiela Gomes Lidenha. A educação especial nas escolas em áreas remanescentes de quilombos: a realidade mostrada pelos indicadores educacionais. *Revista Educação e Emancipação*, São Luís, v. 10, n. 2, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/7385/4538>. Acesso em: 02 abr. 2024.

PARÉ, Marilene Leal; OLIVEIRA, Luana Paré de; VELLOSO, Alessandra D'Aqui. A educação para quilombolas: experiências de São Miguel dos Pretos em Restinga Seca (RS) e da comunidade Kalunga do Engenho II (GO). *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, n. 74, p. 1-27, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/fYZDYknNgQ88P7bGSjmKH7L/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 de maio 2024.

RENZULLI, J. S. A concepção de superdotação no modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In: VIRGOLIM, Angela M. Rodrigues; KONKIEWITZ, Elisabete Castelo (orgs.). *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar*. Campinas, SP: Papirus, 2004.

RENZULLI, J. S. 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, 2004. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/375>. Acesso em: 02 abr. 2024.

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, Angela M. Rodrigues (org.). *Altas habilidades/superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais*. Curitiba: Juruá, 2018.

SANTOS, Vânia Aparecida dos. Habilidades e superdotação em escola pública municipal de comunidade quilombola: uma reflexão e colaboração às leis 10.639/03 e 11.645/08. *África e africanidade*, ano 4, n. 16 e 17, fev./maio 2012. Disponível em: https://africaeaficanidades.com.br/documentos/1617_04.pdf. Acesso em: 12 jun. 2024.

WINNER, Ellen. *Crianças superdotadas: mitos e realidades*. São Paulo: Editora Harbra, 1998.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Alcidinei Dias Alves: Graduado em Letras, Pedagogia, Educação Especial e Biblioteconomia. Pós-Graduado em Educação, Diversidade e Inclusão Social; Alfabetização e Letramento; Língua Portuguesa e Docência do Ensino Superior; Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar; Educação Infantil: Ludicidade e Psicomotricidade; Educação Infantil, Anos Iniciais e Neuropsicopedagogia. Mestrando em Educação pela Logos University International - UNILOGOS. Atua como Professor de Apoio na Educação Especial, com foco na inclusão escolar e no desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas à diversidade.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1746642188426245>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-9754-8300>

E-mail: professorsidneydias@gmail.com

Artur Pires de Camargos Júnior: Mestre em Educação, Conhecimento e Sociedade (UNIVÁS). Especialista nas áreas de Pedagogia Digital, Tecnologias em EaD, Design Instrucional, Neuroeducação, Neuropsicopedagogia, Psicopedagogia, Psicomotricidade, Educação Inclusiva, Altas Habilidades/Superdotação e outras. Graduado em Normal Superior e Pedagogia. Pesquisador de competências digitais de professores. Analista Educacional - Inspetor Escolar na rede estadual de ensino de Minas Gerais.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4839658943061590>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5655-5409>

Web of Science Researcher ID: F-8773-2019

E-mail: arturpcj@yahoo.com.br

Edson Vieira da Silva de Camargos: Mestrando em Educação (UNILOGOS). Especialista nas áreas de Gestão Educacional, Alfabetização e Letramento, Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia. Graduado em Pedagogia, Educação Especial e Geografia. Pesquisador da formação docente continuada no âmbito da Alfabetização e Letramento em Jogos Matemáticos. Atualmente, trabalha como Professor Regente de Turma e Professor de Apoio na Educação Especial.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6742830221538058>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0063-1948>

Web of Science Researcher ID: G-8706-2019

E-mail: evieiradasilva86@gmail.com

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Alcidinei Dias Alves

Mestrando em Educação (Unilogos). Graduado em Letras, Pedagogia, Educação Especial e Biblioteconomia. Professor de Apoio.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1746642188426245>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-9754-8300>

E-mail: professorsidneydias@gmail.com

Andrezza Christina Alencar de Lima

Concluindo o Mestrado Profissional pelo Programa de Pós-Graduação em Segurança Pública, Cidadania e Direitos Humanos, da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Especialista em Gestão Pública pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), em Assessoria de Comunicação & Mídias Digitais (Faculdade Boas Novas-AM). Graduada em Administração com ênfase em Meio Ambiente pela Faculdade Martha Falcão (FMF), Relações Internacionais pela Faculdade La Salle (La Salle-AM), acadêmica em Ciências Econômicas pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e do Curso de capacitação em ESG: Environmental, Social and governance pelo Instituto Tecnológico Educacional do Amazonas (ITEAM).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9418203400632941>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-2072-0179>

Artur Pires de Camargos Júnior

Mestre em Educação, Conhecimento e Sociedade (UNIVÁS/SEEMG Trilhas de Futuro - Educadores), Especialista em Altas Habilidades/Superdotação, Pedagogia Digital, Metodologias Ativas, Tecnologias em EaD, Neuroeducação, Neuropsicopedagogia, Psicopedagogia, Psicomotricidade e em outras áreas do conhecimento. Graduado em Normal Superior e Pedagogia.

Analista Educacional - Inspetor Escolar.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4839658943061590>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5655-5409>

E-mail: arturpcj@yahoo.com.br

Edson Vieira da Silva de Camargos

Mestrando em Educação (Unilogos). Especialista em Neuropsicopedagogia, Psicopedagogia, Educação Especial, Altas Habilidades/Superdotação e em outras áreas do conhecimento. Graduado em Geografia, Pedagogia e Educação Especial. Professor Regente de Turmas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6742830221538058>
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0063-1948>
E-mail: evieiradasilva86@gmail.com

Fernanda de Jesus Costa

Mestrado em Educação Inclusiva - PROFEI – UEMG.
E-mail: fernanda.costa@uemg.br
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9387752688292084>

José Alcy de Pinho Martins

Mestrado Acadêmico em Saúde Coletiva (UNISANTOS-SP). Especialista em Gestão e Avaliação da Educação (UFJF-MG), em Educação Profissional (IFCE-CE), em Advocacia Geral (UNICID-SP), em Neuropsicologia (FA-MEESP-SP), em Ciências da Natureza (UFPI-PI) e graduado em Biologia (UEVA-CE), Direito (UNIFOR-CE) e Química (UEVA-CE). É pesquisador do Grupo Internacional de Pesquisas em Políticas, Práticas e Gestão da Educação - GIPPPGE (CNPq) da Universidade de Pernambuco (UPE-PE).
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3888164290699083>
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8303-510X>

Lilian Menezes dos Santos Cardoso

Graduada em Licenciatura em Educação Especial/UFSM.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9654882400381822>
E-mail: lilian.cardoso@acad.ufsm.br

Tatiane Negrini

Professora do Departamento de Educação Especial/UFSM, Lider do Grupo de Pesquisa CNPQ Educação Especial: Interação e Inclusão Social – GPESP.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6375749355117140>
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6394-5365>
E-mail: negrini.tatiane@ufsm.br

Telmo Rosa Nogueira

Mestrando Profei – UEMG

E-mail: telmo.nogueira.uemg.t5@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8573954741511646>

Valquíria Luna Arce Lima

Doutora em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) da Puc-Rio, na linha “Língua e Cognição”, com tese com foco em processamento da linguagem em sujeitos com superdotação/altas habilidades linguísticas.

EDUCAÇÃO PARA O **POTENCIAL:**

ESTUDOS SOBRE

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO



www.arcoeditores.com
contato@arcoeditores.com
(55)99723-4952

ARCO
EDITORES ● ● ●