



ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES E AS PRÁTICAS EDUCACIONAIS DE ATENDIMENTO

Luiz Carlos Ribeiro dos Santos¹

RESUMO

O objetivo deste artigo é identificar as práticas educacionais de atendimento aos alunos com altas habilidades. Estes, que apresentam um desempenho maior em relação aos seus pares, na criatividade e, principalmente, na realização das tarefas escolares. Consequentemente, a disponibilização de diferentes estratégias de ensino e recursos pedagógicos são formas de complementar a aprendizagem desses alunos para que tenham uma educação igualitária. Para tanto, faz-se necessário o envolvimento da comunidade, a formação dos professores na área de especialização, além de recursos estruturais e financeiros. Ademais, este artigo de cunho bibliográfico se refere a uma revisão de trabalhos produzidos por vários autores contemporâneos, leis e decretos sobre a educação especial e as observações das práticas de ensino realizada em um Centro Municipal de Referência e Apoio à Educação Inclusiva. Por fim, foram destacadas as práticas educacionais para os alunos com altas habilidades com o intuito de suprir ou complementar suas necessidades, tornando possível o seu desenvolvimento pessoal, criando oportunidades para que estes superem possíveis dificuldades na construção do conhecimento de forma individual e coletiva.

Palavras-chave: Práticas educacionais, Atendimento especializado, Altas Habilidades.

INTRODUÇÃO

O ensino de alunos com altas habilidades é um tema abordado constantemente nas discussões sobre a necessidade de inclusão e desenvolvimento desses alunos, estimulando o desenvolvimento de metodologias de ensino que possam ser utilizadas em sala de aula comum e apoiada pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Com o intuito de direcionar o processo de ensino destas crianças, o Conselho Nacional de Educação estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica por meio da Resolução CNE/CEB n. 4/2009, definindo que:

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a secretaria de educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios (BRASIL, 2009, p.17).

¹ Mestrando em Educação da Unine – México, luizcarloshistoria@hotmail.com



Por este motivo, esse atendimento educacional especializado para os alunos com AH tem embasamento na educação inclusiva, semelhantemente, tem-se como objetivo formar professores e profissionais da educação para a identificação desses, oportunizando a construção do processo de aprendizagem e ampliando o atendimento, com vistas ao pleno desenvolvimento das potencialidades desses alunos (VIRGOLIM, 2007).

Nesse sentido, afirmam Delpretto; Giffoni e Zardo (2010, p. 21) que:

A organização de sistemas educacionais inclusivos demanda a inter-relação de ações entre a educação comum e a educação especial. O processo de identificação de alunos com altas habilidades/superdotação, realizado em sala de aula comum e apoiado pelo atendimento educacional especializado (AEE), fundamentando na concepção e nas práticas pedagógicas contribui para o planejamento e execução de propostas de enriquecimento curricular nesses dois ambientes.

Complementando tal assertiva, percebe-se que as atividades de enriquecimento curricular na sala de aula comum e na sala de aula de recursos multifuncionais contribuem para desenvolver as potencialidades dos alunos com características de AH/SD oferecendo oportunidades para expressar e aprimorar suas habilidades.

Nesta perspectiva, a questão que norteia este trabalho tenta estabelecer até que ponto as práticas educacionais para os alunos com AH/SD tem criado oportunidades para que estes superem possíveis dificuldades na construção do conhecimento?

Considerando como hipótese de resposta o critério estabelecido pelo Plano Nacional de Educação, que determina que “Não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar, sejam preparados para atendê-los adequadamente” (BRASIL, 2001, p. 128).

Portanto, o oferecimento de experiências diversas proporcionadas por meio do currículo regular; o acréscimo de conteúdos mais abrangentes e aprofundados, ou pela solicitação de projetos, são pontos fortes ao atendimento às necessidades educacionais especiais da criança sem segregá-la ou retirá-la de seu ambiente (CUPERTINO, 2008).

Para afirmar a hipótese de resposta foi estabelecido como objetivo geral identificar as práticas educacionais de atendimento aos alunos com altas habilidades. Tendo em vista a necessidade de ressignificação das metodologias utilizadas, implantação de novos modelos, inclusive de reestruturação do ambiente escolar, seja de forma estrutural, seja cultural.



METODOLOGIA

A metodologia aplicada para a realização deste trabalho é a pesquisa bibliográfica de caráter descritivo, que se caracteriza pela apresentação de conceitos e opiniões sobre os assuntos abordados através de uma análise qualitativa com suporte nas fontes de produção de conhecimentos científicos, artigos periódicos e legislação pertinente ao tema.

Do mesmo modo, para complementar a pesquisa foram inseridas observações nas práticas de ensino realizadas nos atendimentos educacionais especializados em um Centro Municipal de Referência e Apoio à Educação Inclusiva, da rede pública, que atende aos alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD).

REFERENCIAL TEÓRICO

As discussões a respeito da definição de Altas habilidades (AH), ou superdotação (SD), afirmam Camargos e Freitas (2013, p. 25) que “são amplas e estão sempre sendo atualizadas, principalmente em função da qualificação do entendimento sobre as pessoas com AH/SD para melhor atendê-las nas suas necessidades educacionais especiais”.

A Resolução n. 02/2001 conceitua alunos com AH/SD, [...]“os que, durante o processo educacional, apresentarem grande facilidade de aprendizagem que os levem a dominar rapidamente conceitos, procedimentos, atitudes” [...] (BRASIL, 2001, p. 49).

O Ministério da Educação adota uma perspectiva multidimensional desse fenômeno ao definir que alunos com altas habilidades:

Demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, p. 15).

Dentre as várias características que podem ser apresentadas pelos alunos, segundo Martins e Chacon (2012, p. 10), a superdotação depende da interação entre os seguintes fatores:

- a) Habilidade acima da média, manifesta precocemente;
- b) Criatividade que os leva a encontrar novas formas para resolver problemas em sua área de domínio e a insistir por fazer as coisas a seu modo;
- c) E motivação intrínseca para dominar sua área de interesse, resultando em uma dedicação extrema.



Portanto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva assegura a educação a todos os alunos em escolas comuns, incluindo os alunos com AH/SD. Esse entrelaçamento de direito à educação a todos se faz nas dimensões relacionadas às políticas públicas, à formação de professores e às práticas pedagógicas, que se inicia a discussão em torno dos desafios, das possibilidades e das ações para que o processo de inclusão educacional da pessoa com AH/SD, seja implementado (FREITAS, PEREZ, 2012).

Importante ressaltar que é clara a preocupação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394, de 1996, em seus artigos 58, 59 e 60, o atendimento aos alunos com AH/SD, a oferta de serviços de apoio especializado na escola regular para atender as peculiaridades de cada aluno. Também, a LDB assegura a formação de professores com especialização adequada para o atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educando nas classes comuns (BRASIL, 1996).

Portanto, vê-se que “as políticas educacionais se direcionam no sentido de prever ações diferenciadas aos alunos com AH/SD, desdobrando estratégias que possam colocar em prática ações condizentes com as necessidades destes alunos” (FREITAS, PEREZ, 2012, p. 9). Logo, são estratégias pedagógicas necessárias para promover o pleno desenvolvimento desses alunos.

Ademais, cabe evidenciar que tais alternativas devem partir das necessidades educacionais de cada um, podendo ser, também, oferecidas como oportunidades de enriquecimento para os demais alunos. Isso implica dizer, que este é o princípio que garante a verdadeira inclusão dos alunos com AH/SD (DELPRETTO; GIFFONI; ZARDO, 2010).

Nessa perspectiva, a organização do AEE, objetiva identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação destes alunos, estimulando maneiras diferentes de elaboração do conhecimento e de resoluções de problemas (BRASIL, 2009).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A educação a todo o momento está em constante mudança, quando se trata especificamente do professor do AEE que trabalhará com alunos com AH, também é muito importante o apoio e cooperação contínua da família para que juntos possam estabelecer estratégias que favoreçam o processo de desenvolvimento e aprendizagem desses alunos.

Conforme Resolução CNE/CEB n.4, de 2 de outubro de 2009, art. 12, para atuar no atendimento educacional especializado, “o professor deve ter formação inicial que o habilite



para exercício da docência e formação específica na educação especial” (BRASIL, 2009, p. 2). Portanto, o professor do AEE tem como função realizar esse atendimento de forma complementar ou suplementar à escolarização, considerando as habilidades e as necessidades específicas dos alunos público alvo da educação especial (BRASIL, 2009). Assim, alunos com essas características necessitam de apoio para desenvolver suas potencialidades, o que exige o oferecimento de oportunidades para expressar e aprimorar as habilidades.

E, conforme exposto, as Salas de Recursos Multifuncionais proporcionam recursos para o desenvolvimento dos alunos com características de AH/SD; requer professores especializados e programa de “atividades específicas, tendo por objetivo o aprofundamento e enriquecimento do processo ensino-aprendizagem e a criação de oportunidades para trabalhos independentes e para investigações nas áreas de interesse, habilidades e talento” (FLEITH, 2007, p. 77).

Conforme exposto por Macedo (2011, p. 57):

O professor da sala de recursos multifuncionais deve atuar de forma colaborativa com o professor da classe comum, estabelecendo parcerias para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam a interação do aluno atendido com o restante do grupo e seu. Acesso ao currículo e as atividades desenvolvidas na escola. O atendimento na sala de recursos deverá estar vinculado ao Projeto Político Pedagógico proposto pela escola, desta forma, os alunos não serão distribuídos por série para a sala de recursos, porém integrando-os com grupos afins, em que serão usados os procedimentos apropriados e diferenciados.

Em tal afirmativa se observa a importância do atendimento educacional especializado despendido pelas salas de recursos multifuncionais. Sob essa perspectiva, os professores em atuação conjunta deverão investir “em condições acessíveis para favorecimento de habilidades, proporcionando um espaço plural para sugestões, exercício da criticidade, participação com autonomia e criatividade” (DELPRETTO; GIFFONI; ZARDO, 2010, p. 23).

Para Carvalho (2006, p. 41), em sala de aula, muitas “barreiras podem ser enfrentadas e superadas graças à criatividade e à vontade do professor que se percebe como profissional da aprendizagem em vez de ser o tradicional profissional de ensino”. Assim, enquanto uns valorizam as metodologias, outros colocam sua energia em torno dos alunos, os aprendizes. Enquanto aquele é o professor que transmite conhecimentos, este é o educador preocupado com a pessoa de seu aluno.

O professor requer uma série de estratégias organizativas e metodológicas em sala de aula. Estratégias capazes de guiar sua intervenção desde processos reflexivos, que facilitem a construção de uma escola onde se favoreça a aprendizagem dos alunos como uma reinterpretação do conhecimento e não como uma mera transmissão da cultura (CARVALHO, 2006, p.39).



O enriquecimento extracurricular é uma alternativa prevista nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1999). De praxe, o enriquecimento extracurricular, acontece em espaços da mesma escola ou em outra escola. Podem ser a Sala de Recursos Multifuncionais ou Sala de Recursos específica para alunos com AH/ASD, ou mesmo centros de atendimento públicos ou privados. Pode acontecer também em espaços fora da escola cuja parceria foi acertada pelo professor da sala de recursos (PEREZ, 2009).

Já o enriquecimento intracurricular são aquelas que modificam, flexibilizam e diversificam o “que, quando e como ensinar” e, conseqüentemente, o “que, como e quando avaliar” (BRASIL, 1999, p. 31) para atender, neste caso, as necessidades educacionais especiais dos alunos com AH/SD e estão previstas nos PCNs.

Nesse contexto, Martins e Chacon (2012, p. 9) tornam explícito que:

As adaptações curriculares podem ser empregadas como uma estratégia de enriquecimento curricular onde se constrói um programa educacional individualizado que respeita o tempo de escolarização regular e possibilita alterar os objetivos, a metodologia, as atividades e a avaliação, ou somente, realizar alterações menos abrangentes, como a ampliação de alguns conteúdos, o aprofundamento de determinadas disciplinas e a variação das atividades.

Desta forma, o professor torna-se peça basilar para a efetivação da educação inclusiva, requerendo uma formação docente sólida para que este vença obstáculos no atendimento às diversidades surgidas em suas práticas educacionais. Entretanto, afirmam Martins e Chacon (2012, p. 11), que “fica claro que a formação docente se faz necessária, contudo, não suficiente, pois existe ainda a demanda por um olhar atento, que leve o professor a conhecer seu aluno, considerar seu contexto”.

Segundo Macedo (2011), outro olhar se faz necessário, pois, muitas vezes as leis não se aplicam na prática cotidiana das escolas públicas nacionais. O desafio maior não se encontra nas limitações de muitos alunos com necessidades educacionais especiais, mas sim, nas deficiências encontradas nos sistemas de ensino público.

Nas sábias orientações de Sabatella e Cupertino (2007, p. 79):

Educadores de alunos superdotados têm nas mãos a responsabilidade e o poder de mudar os padrões de educação para todos os alunos. Estes alunos demandam excelência dos educadores e isso pode contribuir para a melhoria do ensino, ampliando a qualidade educacional para os demais alunos.



Como expressa Costa (2007, p. 63), “então, a educação como fator de inclusão educacional e social irá demandar seu desenvolvimento sob a égide do professor crítico na escola, *locus* legítimo para o exercício do ensino-aprendizagem dos alunos”. Isto é, professores capacitados para lidar com os alunos com AH/SD, para que tenham oportunidades de aprender, visando atenuar a ocorrência dos comportamentos indesejáveis que possam prejudicar seu progresso pedagógico. Obviamente, se os alunos com AH/SD não são reconhecidos e estimulados, deixam de desenvolver suas habilidades tornando-se desinteressados e frustrados.

A argumentação implica observar, a grande importância do docente ser atencioso, com boas técnicas de manejo em sala de aula, adequação de sua metodologia de maneira mais produtiva possível, facilitando a aprendizagem por meio de adequações curriculares. Similarmente, tornar-se essencial a qualificação e estudo constante dos docentes (VIRGOLIM, 2007).

Como bem ensina Libâneo (2007, p. 36), se o professor não dispõe de “habilidades de pensamento, se não sabe “aprender a aprender”, se é incapaz de organizar e regular suas próprias atividades de aprendizagem, será impossível ajudar os alunos a potencializarem suas capacidades cognitivas”.

Diante disso, pelo exposto por Piana e Bagnara (2015, p. 2), pressupõe-se ser necessária “uma mudança de postura, ancorar-se em conhecimento científico, buscar novas metodologias de ensino que venham ao encontro das necessidades dos estudantes, como também conhecer e valorizar a realidade de cada um”.

Desse modo, o desempenho escolar desses estudantes depende de várias características, dentre elas a qualificação do professor. Daí a importância de o professor conhecer os determinantes do desempenho escolar de seus alunos, bem como refletir sobre a participação da escola frente situação (REIS; CAMARGO, 2008).

Assim sendo, um educador, que se preocupe com que a sua prática pedagógica esteja voltada para a transformação, não poderá agir inconsciente e irrefletidamente. Cada passo de sua ação deverá estar marcado por uma decisão clara e explícita do que está fazendo e para onde possivelmente está encaminhando os resultados de sua ação (LUCKESI, 2008).

Segundo exposto por Freire (2005, p. 42), “a práxis é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos”. Portanto, é importante ressaltar que mesmo não sendo o professor único responsável pela aprendizagem significativa em crianças diagnosticadas com AH/SD, tem



papel fundamental neste processo, pois, é ele que em muitos dos casos percebe quando existe alguma alteração fora do comportamento esperado de seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo permitiu, a partir da literatura consultada, observar que crianças com AH/SD apresentam várias características dentre elas: a habilidade acima da média manifestada precocemente; criatividade que os leva a encontrar novas formas para resolver problemas em sua área de domínio e a insistir por fazer as coisas a seu modo e motivação intrínseca para dominar sua área de interesse resultando em uma dedicação extrema.

Constatou-se que o aluno com características com AH/SD é amplamente amparado por leis vigentes, objetivando identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação destes alunos, estimulando maneiras diferentes de elaboração do conhecimento e de resoluções de problemas.

Tornou explícito o quão é importante que professores e instituições escolares trabalhem diariamente em parceria com a família para apoiar a criança e ou adolescente diagnosticadas com AH/SD para que sejam diminuídos os impactos que o transtorno pode acarretar em seu aprendizado e desenvolvimento social.

Viu-se também que são muitos os desafios enfrentados pelo docente em sala de aula e das Salas de Recursos Multifuncionais, uma vez que requer especialização para o aprofundamento e enriquecimento do processo ensino-aprendizagem, necessitando confrontar seus saberes, suas atuações práticas com novos saberes.

Portanto, mesmo não sendo o docente único responsável pela aprendizagem, este tem papel fundamental neste processo. Pressupondo, assim, a necessidade de uma mudança de atitude. Ou seja, rever, refletir e debater sobre suas práticas pedagógicas frente aos desafios encontrados em sala de aula, pois, um docente que busca capacitar-se adquire conhecimentos sólidos sobre as potencialidades e necessidades reais dos alunos. Lembrando que escola e demais responsáveis da educação não devem delegar unicamente ao professor a responsabilidade do processo de ensino-aprendizagem das crianças com AH/SD.

Nesse contexto, conclui-se que as práticas educacionais para os alunos com AH/SD é o de suprir e complementar suas necessidades, tornando possível o seu desenvolvimento pessoal, com isso criando oportunidades para que estes superem possíveis dificuldades na construção



do conhecimento de forma individual e coletiva, beneficiando-os nos processos de aprendizagem coletiva.

Por fim, evidencia-se que se deixa aberto a novas pesquisas, tendo em vista que o intuito desta agumentação não esgota as possibilidades de assuntos relacionados à proposta e sim contribue com a discussão relacionada aos atendimentos de alunos com altas habilidades, ou superdotação, no contexto educacional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996** - Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. Disponível em:

superdotaçãohttp://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htmsuperdotação. Acesso em: 22 out. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**, 1999. Disponível em: *superdotação*<http://portal.mec.gov.br/par/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacaoessuperdotação>. Acesso em: 22 out. 2020.

BRASIL. **Resolução n. 02/2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Ministério da Educação. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP. Disponível em: *superdotação*<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>*superdotação*. Acesso em: 22 out. 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2001. Disponível em: *superdotação*<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf>*superdotação*.. Acesso em: 22 out. 2020.

BRASIL. MEC/SEESP. Ministério da Educação. **Sala de recursos Multifuncionais**: Espaço para Atendimento Educacional Especializado. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11037-doc-orientador-multifuncionais-pdf&Itemid=30192*superdotação*. Acesso em: 22 out. 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI)**. Brasília, 2008. Disponível em: *superdotação*<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pd>*superdotação*. Acesso em: 22 out. 2020.

BRASIL. Educação Inclusiva. In: Inclusão: **Revista da Educação Especial**, Brasília. v. 4, n. 1. jan./jun. 2008, p.7-17.

BRASIL. **Resolução n. 4, de 2 d e outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado e na Educação Básica Modalidade Educação Especial. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Disponível em:



superdotação http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdfsuperdotação. Acesso em: 22 out. 2020.

CAMARGO, Renata Gomes; FREITAS, Soraia Napoleão. Altas habilidades/superdotação por estudantes com altas habilidades/superdotação. **Revista BRASILEIRA de Altas Habilidades/Superdotação** - Publicação Semestral da ConBraS. Conselho BRASILEIRO para Superdotação, 2013.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras na prática pedagógica em sala de aula**. In: Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 143 p. (Série: Saberes e práticas da inclusão). Disponível em: [superdotaçãohttp://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashabilidades.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashabilidades.pdf)superdotação. Acesso em: 22 out. 2020.

COSTA, V. A. da. **Os processos de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais**: políticas e sistemas. Rio de Janeiro: Ed. UNIRIO/CEAD, 2007.

CUPERTINO, C. M. B. (org.). **Um olhar para as altas habilidades**: construindo caminhos/Secretaria da Educação. São Paulo: FDE, 2008.

DELPRETTO, Bárbara Martins de Lima; GIFFONI, Francinete Alves Giffoni; ZARDO, Sinara Pollom. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: altas habilidades/superdotação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará. Vol. 10. Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar. 2010.

FLEITH, D. S. (Org.) **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades; superdotação**: orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. V. 1. 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 47. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Soraia Napoleão; PEREZ, Susana Graciela. **Altas habilidades/superdotação**: atendimento especializado. 2. ed. Marília: ABPEE, 2012.

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?**: novas experiências educacionais e profissão docente. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008

MACEDO, Patrícia Cardoso. **Uma análise da estrutura e do funcionamento das salas de recursos multifuncionais**: políticas e práticas. Instituto Multidisciplinar - IM. Departamento de Educação e Sociedade - DES), 2011. Disponível em: [superdotaçãohttp://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/images/pdf/Macedo_UFRRJ_2011.pdf](http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/images/pdf/Macedo_UFRRJ_2011.pdf)superdotação. Acesso em: 22 out. 2020.

MARTINS, Bárbara Amaral; CHACON, Miguel Cláudio Moriel. **Identificação de características de altas habilidades/superdotação apresentadas por alunos matriculados**



em escolas de ensino regular. IX ANPED SUL. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. Disponível em:
superdotação<http://www.portalanpedsul.com.br/2012/home.php?link=grupos&acao=buscar>.
Acesso em: 22 out. 2020.

PEREZ, SGPB. **A identificação das altas habilidades / superdotação sob uma perspectiva multifuncional.** Revista Especial, v. 22, n. 35, p. 299-328, Marília, dez. 2009.

PIANA, Andréia; BAGNARA, Ivan Carlos. Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade nas aulas de educação física: a contextualização da Escola Pública **Revista de Educação do Ideau.** Vol. 10 - n. 22 -Julho-Dezembro 2015. Disponível em:
superdotaçãohttp://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/286_1.pdfsuperdotação. Acesso em: 22 out. 2020.

REIS, Maria das Graças Faustino; CAMARGO, Dulce Maria Pompêo de. **Práticas escolares e desempenho acadêmico de alunos com TDAH:** práticas escolares e TDAH. 2008. Disponível em: superdotação<http://www.scielo.br/pdf/pee/v12n1/v12n1a07.pdf>superdotação. Acesso em: 22 out. 2020..

SABATELLA; M. L.; CUPERTINO, C. M. B. Práticas educacionais de atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação. In: FLEITH, D. S. (Org.) **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades; superdotação:** orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. V. 1. 2007.

VIRGOLIM, Angela M. R. **Altas habilidade/superdotação:** encorajando potenciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em: superdotação<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab1.pdf> · Arquivo PDFsuperdotação. Acesso em: 22 out. 2020.