ISSN: 2358-8829

DESAFIOS NA COMPREENSÃO DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: UMA ANÁLISE DOS MITOS E POSSIBILIDADES EDUCACIONAIS

Andrea Cristina Ribeiro Rucker [1]
Leridiane de Meira Bueno [2]
Tatiane Aparecida Rocha [3]
Sandra Salete de Camargo Silva [4]

INTRODUÇÃO

As altas habilidades/superdotação (AH/SD) constituem uma temática relevante no campo da Educação Especial e Inclusiva, principalmente no que se refere à identificação, ao reconhecimento e ao desenvolvimento das potencialidades dos estudantes. Embora a discussão sobre o tema esteja presente na literatura especializada e em documentos educacionais, ainda circulam concepções equivocadas que influenciam a maneira como esses estudantes são percebidos no ambiente escolar e como suas necessidades são consideradas no planejamento pedagógico.

Um dos equívocos recorrentes consiste em compreender que o estudante com AH/SD necessariamente apresenta desempenho elevado em todas as disciplinas, mantém notas altas de forma constante ou demonstra suas habilidades de maneira evidente. Essa expectativa desconsidera a diversidade das manifestações de potencial e pode contribuir para que estudantes com habilidades específicas, interesses intensos ou formas diferenciadas de aprender não sejam reconhecidos. As potencialidades podem manifestar-se em diferentes áreas e não se expressam de maneira idêntica em todos os sujeitos.

A permanência desses mitos não constitui apenas uma questão conceitual. Quando as concepções restritas orientam as práticas escolares, podem dificultar a identificação, limitar as oportunidades de aprendizagem e favorecer a invisibilidade desses estudantes. Também podem sustentar a ideia de que, por aprenderem rapidamente em determinados

[1] Mestranda pelo Programa de Pós Graduação em Rede Mestrado em Educação Inclusiva – PROFEI da Universidade Estadual do Paraná- UNESPAR, andrea.ribeiro.unespar.t5@gmail.com ;
[2] Mestranda pelo Programa de Pós Graduação em Rede Mestrado em Educação Inclusiva – PROFEI da Universidade Estadual do Paraná- UNESPAR, leridiane.bueno.unespart5@gmail.com ;
[3] Mestranda pelo Programa de Pós Graduação em Rede Mestrado em Educação Inclusiva – PROFEI da Universidade Estadual do Paraná- UNESPAR, tatianerocha.unespart5@gmail.com ;
[4] Doutora em Educação, docente associada da UNESPAR e permanente do Programa de Pós Graduação em Rede Mestrado em Educação Inclusiva – PROFEI, Líder do EPEDIN, sandra.salete@unespar.edu.br .

campos, não necessitam de acompanhamento pedagógico ou de estratégias educacionais específicas.

Diante desse cenário, torna-se necessário ampliar o conhecimento dos profissionais da educação sobre as características das AH/SD e sobre as possibilidades de organização do trabalho pedagógico. O reconhecimento das potencialidades precisa estar articulado à construção de oportunidades de aprendizagem, o que demanda diálogo entre os profissionais que acompanham o estudante e planejamento que considere interesses, necessidades e possibilidades de aprofundamento curricular.

Nesse sentido, o objetivo deste artigo é conceituar as AH/SD, discutir mitos que atravessam sua compreensão no contexto educacional e identificar possibilidades de trabalho pedagógico colaborativo diante das necessidades desse público, com destaque para o enriquecimento curricular. A reflexão justifica-se pela necessidade de minimizar equívocos na identificação e no atendimento educacional, contribuindo para práticas inclusivas que reconheçam as diferenças e favoreçam o desenvolvimento das potencialidades.

O artigo está organizado em quatro partes, além desta introdução. Inicialmente, apresenta-se a fundamentação teórica sobre as AH/SD, os mitos e as possibilidades educacionais. Em seguida, descrevem-se os procedimentos metodológicos. A seção de resultados e discussão articula as contribuições identificadas na literatura aos desafios de reconhecimento e atendimento escolar. Por fim, as considerações finais retomam os principais argumentos e as contribuições do estudo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Altas habilidades/superdotação: conceitos e heterogeneidade

A compreensão das AH/SD exige superar explicações que associam a superdotação exclusivamente a um quociente intelectual elevado, a notas escolares ou a um desempenho excepcional em todas as áreas. Os autores estudados nesta pesquisa destacam que as potencialidades podem se manifestar em diferentes campos e de maneiras distintas, o que torna insuficiente a adoção de um único padrão para reconhecer esses estudantes. Virgolim (2007) ressalta a heterogeneidade como característica importante desse público, considerando diferenças de interesses, estilos de aprendizagem, motivação, autoconceito e necessidades educacionais.

A heterogeneidade é um aspecto central para compreender por que não existe um único perfil capaz de representar todos esses estudantes. Como sintetiza Virgolim (2007, p. 33), “Um dos aspectos mais marcantes da superdotação relaciona-se ao seu traço de heterogeneidade.” Essa afirmação reforça que a identificação não deve depender de um padrão rígido de comportamento ou rendimento, mas considerar diferentes manifestações de potencial.

Essa heterogeneidade significa que os estudantes não constituem um grupo uniforme. Alguns podem demonstrar facilidade em áreas acadêmicas específicas; outros podem evidenciar criatividade, liderança, expressão artística ou habilidades em campos menos valorizados pelas práticas escolares tradicionais. Assim, a ausência de desempenho elevado em todas as disciplinas não deve ser interpretada, isoladamente, como evidência de ausência de potencial. Do mesmo modo, a identificação não deve depender exclusivamente de resultados escolares ou de manifestações que correspondam às expectativas estereotipadas dos adultos.

Virgolim (2007) diferencia os conceitos de precocidade, prodígio e genialidade, ressaltando que essas manifestações não devem ser compreendidas como sinônimos de altas habilidades ou superdotação. A precocidade caracteriza-se pela manifestação antecipada de determinada habilidade, que pode ocorrer em diferentes áreas do conhecimento e da expressão humana. Já o prodígio refere-se à criança precoce que apresenta, em um campo específico, desempenho comparável ao de um adulto profissional, conforme a discussão da autora a partir dos estudos de Feldman e Morelock (Feldman, 1991; Morelock; Feldman, 2000 apud Virgolim, 2007). A genialidade, por sua vez, está associada a contribuições originais e de grande relevância em determinada área. Essas distinções são importantes para a educação, pois a identificação de estudantes com AHSD não deve depender da apresentação de desempenhos extraordinários ou de realizações socialmente reconhecidas, mas considerar os indicadores de potencialidades em diferentes áreas, que podem se manifestar e se desenvolver ao longo da trajetória do estudante.

A concepção dos Três Anéis, de Joseph Renzulli, contribui para ampliar esse entendimento ao relacionar o comportamento de superdotação à interação entre habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa (Renzulli, 1986; Virgolim, 2007). Essa perspectiva permite compreender que o potencial não se resume a um resultado isolado de avaliação. Interesses, oportunidades, contexto e envolvimento

com experiências significativas também precisam ser considerados na organização das ações educativas.

A perspectiva desenvolvimental também contribui para evitar que a identificação dos estudantes com AHSD seja compreendida como um rótulo fixo. Conforme a discussão de Renzulli apresentada por Virgolim (2007), o termo "superdotado" é empregado como adjetivo, enfatizando o desenvolvimento de comportamentos de superdotação, em vez de definir o indivíduo por uma condição imutável. Essa compreensão desloca o foco da classificação do estudante para as possibilidades de desenvolvimento de suas potencialidades, ressaltando a importância de oportunidades educacionais que favoreçam a expressão de seus interesses, habilidades e talentos.

Do ponto de vista pedagógico, reconhecer a heterogeneidade implica observar o estudante em diferentes situações, valorizar seus interesses e considerar tanto suas potencialidades quanto suas necessidades de apoio. A identificação não deve funcionar apenas como classificação, mas como possibilidade de orientar decisões educacionais. O conhecimento das características do estudante precisa produzir consequências no cotidiano escolar, favorecendo experiências que estimulem a aprendizagem e permitam ampliar ou aprofundar conhecimentos.

2.2 Mitos, invisibilidade e desafios para a identificação

Os mitos sobre as AH/SD interferem na forma como professores, famílias e instituições compreendem as características desses estudantes. Pérez e Freitas (2011, 2014), conforme sistematizado pelas autoras, discutem a permanência de crenças que contribuem para a invisibilidade das AH/SD e dificultam o reconhecimento das necessidades educacionais. Entre essas concepções estão a ideia de que estudantes com AH/SD são raros, de que se destacam em todas as áreas, de que não enfrentam dificuldades ou de que conseguem desenvolver suas potencialidades sem apoio.

Pérez e Freitas (2011) analisam a invisibilidade dos estudantes com altas habilidades ou superdotação como um fenômeno sistêmico, relacionado à desinformação, à formação insuficiente dos profissionais da educação e às representações culturais sobre esses estudantes. As autoras afirmam que "a invisibilidade dos alunos com AH/SD está estreitamente vinculada à desinformação sobre o tema e sobre a legislação que prevê seu atendimento" (Pérez; Freitas, 2011, p. 111). "Essa invisibilidade também se manifesta nos censos escolares, nos dispositivos legais e nos programas de atendimento educacional, o que dificulta o reconhecimento das necessidades desses estudantes"

(Pérez; Freitas, 2011, p. 112). Desse modo, quando a escola se orienta por concepções estereotipadas sobre as AHSD, corre o risco de não reconhecer a diversidade de potencialidades presentes no contexto escolar e de não oferecer as oportunidades educacionais necessárias ao seu desenvolvimento.

Um dos efeitos dessas crenças é a adoção de critérios estreitos de reconhecimento. Quando a escola espera que o estudante apresente notas elevadas em todas as disciplinas, pode deixar de perceber manifestações específicas de potencial. Da mesma forma, comportamentos como questionamento frequente, interesses intensos ou maneiras incomuns de resolver problemas podem ser interpretados sem consideração às características e necessidades individuais. A observação pedagógica precisa, portanto, evitar conclusões precipitadas e reunir informações provenientes de diferentes situações de aprendizagem.

A noção de invisibilidade sistêmica, discutida por Pérez e Freitas (2011), chama atenção para fragilidades que ultrapassam um caso individual. A falta de conhecimento sobre AH/SD, a formação insuficiente dos profissionais e a ausência de procedimentos institucionais consistentes podem se combinar e reduzir as possibilidades de identificação. Dessa forma, a invisibilidade não pode ser atribuída exclusivamente à falta de atenção de um professor: ela também se relaciona às condições institucionais, aos conhecimentos disponíveis e à organização do atendimento educacional.

Outro mito consiste em supor que estudantes com AH/SD não precisam de atendimento educacional específico porque aprendem com facilidade. Entretanto, aprender rapidamente determinados conteúdos não elimina a necessidade de desafios, aprofundamento, acompanhamento e oportunidades de desenvolver interesses. Quando o currículo não oferece experiências adequadas, o potencial pode permanecer pouco explorado. O reconhecimento das AH/SD deve estar relacionado ao direito de aprender, e não à expectativa de que o estudante seja autossuficiente.

Mettrau e Reis (2007) contribuem para a compreensão das altas habilidades ou superdotação ao discutirem aspectos conceituais, processos de identificação e possibilidades de atendimento educacional. Nessa perspectiva, a compreensão do potencial humano não deve se restringir às manifestações acadêmicas, uma vez que as capacidades podem se expressar em diferentes áreas. Azevedo e Mettrau (2010), por sua vez, evidenciam que os mitos e as crenças dos professores podem interferir na observação e na indicação de estudantes para programas de atendimento. Desconstruir essas

concepções exige, portanto, ampliar o conhecimento sobre as AHSD e investir na formação continuada dos profissionais da educação. Para isso, é fundamental que as escolas promovam espaços coletivos de estudo e diálogo, nos quais os educadores possam problematizar suas concepções, analisar suas práticas e ampliar as possibilidades de identificação e atendimento às diferentes potencialidades dos estudantes.

2.3 Trabalho colaborativo e enriquecimento curricular como possibilidades educacionais

O reconhecimento das potencialidades precisa ser acompanhado de respostas pedagógicas. Nesse processo, o trabalho colaborativo entre professores da sala comum, profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e equipe pedagógica pode favorecer a troca de informações, a definição de objetivos e a organização de estratégias que dialoguem com o currículo e com os interesses do estudante. A colaboração permite que o atendimento não fique restrito a ações isoladas ou à responsabilidade de um único profissional.

A articulação entre os professores da sala de aula comum e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) pode contribuir para a construção de práticas pedagógicas inclusivas. Nesse sentido, Gately e Gately (2001 apud Vilaronga; Mendes, 2014, p. 148) destacam a importância da colaboração entre os profissionais, caracterizada por uma atuação em que “os profissionais trabalham juntos e um complementa o outro”. No contexto das altas habilidades ou superdotação (AHSD), essa parceria pode favorecer o compartilhamento de observações sobre os interesses, as formas de participação e as potencialidades dos estudantes, subsidiando o planejamento de estratégias pedagógicas e oportunidades de enriquecimento curricular articuladas aos objetivos de aprendizagem.

O enriquecimento curricular constitui uma estratégia para ampliar as oportunidades de aprendizagem e favorecer o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes. Ao abordar a produção criativa, Virgolim (2007, p. 39) destaca a importância de os estudantes poderem “desenvolver materiais e produtos originais”. A autora também ressalta que o enriquecimento deve favorecer a formação de estudantes capazes de atuar como “produtores de conhecimento, mais do que simplesmente consumidores” (Virgolim, 2007, p. 63). Essas contribuições evidenciam que o enriquecimento curricular não se resume ao aumento da quantidade de atividades, mas envolve experiências que possibilitem investigar temas de interesse, aprofundar conhecimentos e elaborar produções próprias. Desse modo, o planejamento pedagógico deve criar condições para

que os estudantes participem ativamente da construção do conhecimento e desenvolvam suas potencialidades.

A valorização da produção ativa do conhecimento ajuda a distinguir enriquecimento de mera ampliação de tarefas. Em Virgolim (2007, p. 39), a autora registra que, “para serem produtores de conhecimento, os estudantes devem ter oportunidade de desenvolver materiais e produtos originais”. Essa orientação aproxima o enriquecimento de experiências em que o estudante investiga, cria, elabora e comunica suas descobertas.

> É tarefa da escola estimular o desenvolvimento do talento criador e da inteligência em todos os seus alunos e não só naqueles que possuem um alto QI ou que tiram as melhores notas; desenvolver comportamentos superdotados em todos aqueles que têm potencial; nutrir o potencial da criança, rotulando o serviço e não o aluno; e desenvolver uma grande variedade de alternativas ou opções para atender as necessidades de todos os estudantes. (Treffinger; Renzulli, 1986 apud Virgolim, 2007, p. 37).

As propostas de enriquecimento podem envolver investigação de temas de interesse, projetos, resolução de problemas, produção de materiais, atividades criativas e compartilhamento de resultados. A escolha das estratégias precisa considerar as características do estudante, os objetivos de aprendizagem e as condições concretas da escola. Também é importante evitar que o enriquecimento resulte em isolamento ou em atividades desconectadas do currículo; a proposta deve dialogar com a escolarização e ampliar as oportunidades de participação.

A responsabilidade pelo desenvolvimento das potencialidades é institucional. Como discutido por Delou, Moreira e Negrini (2026), a inclusão não deve depender apenas de iniciativas individuais de professores comprometidos, mas de práticas pedagógicas fundamentadas e sustentadas por condições organizacionais e políticas educacionais. Essa compreensão reforça a importância de tempos de planejamento, formação continuada, diálogo entre os profissionais e acompanhamento das ações desenvolvidas.

A dimensão institucional da inclusão é enfatizada por Delou, Moreira e Negrini (2026, p. 7), ao afirmarem que “[...] a ideia de inclusão escolar entendida como um ato heroico de professores comprometidos deve ser superada.” A passagem chama atenção para a necessidade de superar ações isoladas e criar condições coletivas para planejar, desenvolver e acompanhar práticas educacionais.

Assim, o trabalho colaborativo e o enriquecimento curricular se complementam. O primeiro favorece a articulação entre os profissionais e a tomada de decisões compartilhadas; o segundo oferece caminhos para ampliar e aprofundar as experiências de aprendizagem. Ambos contribuem para que o reconhecimento das AH/SD ultrapasse a identificação formal e se converta em oportunidades educativas efetivas.

3 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa e caráter exploratório. Gil (2002, p. 44) define que “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Essa modalidade de pesquisa permite reunir e analisar contribuições teóricas sobre as altas habilidades ou superdotação (AH/SD), os mitos relacionados à identificação e as possibilidades de atendimento educacional. Quanto à abordagem qualitativa, Minayo (2001, p. 22) afirma que “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares”. A autora também destaca que essa abordagem trabalha com significados, crenças, valores e atitudes, permitindo compreender aspectos da realidade que não podem ser reduzidos a variáveis quantitativas. Assim, a escolha metodológica mostra-se pertinente ao objetivo de analisar concepções presentes na literatura e refletir sobre suas implicações para as práticas escolares.

O material de análise foi constituído por produções científicas e documentos relacionados à Educação Especial na perspectiva inclusiva, às características das AH/SD, aos mitos e aos procedimentos de identificação, bem como às possibilidades de trabalho colaborativo e enriquecimento curricular.

A análise foi conduzida de forma interpretativa, buscando agrupar as contribuições em três eixos: compreensão das AH/SD e heterogeneidade das potencialidades; mitos e desafios para a identificação; e possibilidades educacionais relacionadas ao trabalho colaborativo e ao enriquecimento curricular. A leitura procurou identificar convergências entre os autores e relacionar os argumentos teóricos às questões centrais do artigo. Por se tratar de estudo bibliográfico e documental, os resultados apresentados decorrem da interpretação das fontes examinadas, não de coleta empírica com participantes.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

ISSN: 2358-8829

A análise da literatura evidencia que as altas habilidades ou superdotação (AHSD) não se manifestam de maneira uniforme. Virgolim (2007), ao abordar as contribuições de Renzulli, destaca a importância de considerar diferentes manifestações de habilidades, criatividade e envolvimento com a tarefa. Essa perspectiva permite questionar a ideia de que esses estudantes apresentam, necessariamente, desempenho elevado em todas as áreas e reforça a importância de reconhecer suas potencialidades para além dos resultados acadêmicos.

Esse resultado tem implicações para a observação pedagógica. Virgolim (2007, p. 58) destaca que "a atitude mais recomendável entre os especialistas é a inclusão de múltiplas formas de avaliação", considerando testes formais, procedimentos informais e observação. A autora também ressalta que a identificação deve ser compreendida como "um processo contínuo" (Virgolim, 2007, p. 57), acompanhando a emergência e o desenvolvimento das habilidades. Essas contribuições reforçam a importância de ampliar os critérios de reconhecimento das AHSD e de promover a formação dos profissionais da educação, de modo que as potencialidades identificadas orientem o planejamento pedagógico.

Outro aspecto recorrente na literatura é a relação entre mitos e invisibilidade das AHSD. Pérez e Freitas (2011, p. 111) destacam que "representações culturais equivocadas contribuem para a ideia de que esses estudantes não necessitam de apoio educacional". As autoras também evidenciam a insuficiente presença da temática na formação dos profissionais, afirmando que as AHSD "não são incluídas nos cursos de formação inicial nem continuada" (Pérez; Freitas, 2014, p. 631). Essas barreiras podem dificultar tanto a identificação quanto a organização de oportunidades educacionais adequadas. Portanto, reconhecer as potencialidades dos estudantes exige superar concepções equivocadas e assegurar que esse reconhecimento oriente o planejamento pedagógico e o atendimento educacional.

A literatura examinada também permite problematizar a responsabilização individual dos professores. Embora a atuação docente seja fundamental, as possibilidades de atendimento dependem de condições institucionais para dialogar, planejar, acompanhar e avaliar ações. A articulação entre sala comum, AEE e equipe pedagógica favorece uma leitura mais abrangente das características e necessidades do estudante. O trabalho colaborativo contribui para compartilhar observações e construir respostas pedagógicas que não fiquem restritas a um único espaço escolar.

O enriquecimento curricular constitui uma estratégia para ampliar as oportunidades de aprendizagem e desenvolver as potencialidades dos estudantes. Virgolim (2007, p. 63) destaca que “o enriquecimento é a opção mais encorajada entre os serviços educacionais oferecidos pelos programas especializados em vários países, inclusive no Brasil”. A autora também apresenta possibilidades de diferenciação curricular, como projetos independentes, cursos avançados e compactação curricular (Virgolim, 2007, p. 47, 62). Essas estratégias permitem ampliar e aprofundar as experiências de aprendizagem, considerando as habilidades e os interesses dos estudantes. Para isso, o enriquecimento precisa ser planejado de modo a favorecer a investigação, a criatividade e o desenvolvimento das potencialidades, em articulação com as oportunidades educacionais oferecidas pela escola.

A discussão evidencia que mitos, identificação e atendimento estão interligados: concepções equivocadas dificultam o reconhecimento das potencialidades, enquanto a falta de planejamento colaborativo pode comprometer o enriquecimento curricular. Nesse sentido, a formação dos profissionais e a articulação pedagógica são fundamentais para reconhecer a heterogeneidade e favorecer o desenvolvimento das AH/SD.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo conceituar as AH/SD, discutir mitos presentes no contexto educacional e identificar possibilidades de trabalho pedagógico colaborativo, com destaque para o enriquecimento curricular. A análise da literatura indica que a heterogeneidade das manifestações de potencial exige superar compreensões restritas, especialmente a crença de que estudantes com AH/SD apresentam desempenho elevado em todas as áreas ou não necessitam de apoio educacional específico.

Os mitos podem contribuir para a invisibilidade desses estudantes e dificultar a identificação de suas potencialidades e necessidades. Por isso, ampliar o conhecimento dos profissionais da educação e promover espaços de estudo e diálogo constituem ações importantes. A identificação precisa estar associada à organização de oportunidades de aprendizagem, de modo que o reconhecimento não se limite a uma classificação, mas oriente decisões pedagógicas.

O trabalho colaborativo entre professores da sala comum, profissionais do AEE e equipe pedagógica pode favorecer o compartilhamento de observações, o planejamento de estratégias e o acompanhamento das ações. Nesse processo, o enriquecimento curricular apresenta-se como possibilidade de ampliar experiências, aprofundar

conhecimentos e estimular a investigação e a criatividade. Sua implementação requer intencionalidade pedagógica, articulação com o currículo e consideração dos interesses e das necessidades dos estudantes.

Conclui-se que a desconstrução de mitos e a construção de práticas inclusivas demandam tanto conhecimento teórico quanto condições institucionais para o planejamento colaborativo. Como contribuição, o estudo reforça a importância de compreender as AH/SD em sua diversidade e de transformar o reconhecimento das potencialidades em oportunidades educacionais. Recomenda-se que pesquisas futuras aprofundem a análise de estratégias colaborativas e de enriquecimento curricular em contextos escolares específicos, considerando seus processos de planejamento, acompanhamento e avaliação.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Sonia Maria Lourenço de; METTRAU, Marsyl Bulkool. Altas habilidades/superdotação: mitos e dilemas docentes na indicação para o atendimento. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, DF, v. 30, n. 1, p. 32–45, 2010. DOI: https://doi.org/10.1590/S1414-98932010000100004.

DELOU, Cristina Maria Carvalho; MOREIRA, Laura Ceretta; NEGRINI, Tatiane. *Práticas inclusivas e estudantes com altas habilidades ou superdotação*. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2026. 56 p. (Cadernos Pedagógicos: Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, v. 7).

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

METTRAU, Marsyl Bulkool; REIS, Haydéa Maria Marino de Sant'Anna. Políticas públicas: altas habilidades/superdotação e a literatura especializada no contexto da educação especial/inclusiva. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 489–509, 2007.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera; FREITAS, Soraia Napoleão. Encaminhamentos pedagógicos com alunos com altas habilidades/superdotação na Educação Básica: o cenário brasileiro. *Educar em Revista*, n. 47, p. 109–124, 2011.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera; FREITAS, Soraia Napoleão. Políticas públicas para as altas habilidades/superdotação: incluir ainda é preciso. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 627–639, 2014.

ISSN: 2358-8829

RENZULLI, Joseph 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. R. (org.). *Altas habilidades/superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais*. Curitiba: Juruá, 2018. p. 19–42.

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

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 95, n. 239, p. 139–151, 2014.