

# EDUCAÇÃO INCLUSIVA

# AEE

1ª Edição

## ● Altas Habilidades e Superdotação

Marli Deuner

José Antônio Figueiredo



**PROEN**  
Pró-Reitoria  
de Ensino

PUBLICAÇÕES PROEN - 2024



CURSOS  
IFSul Inclusivo

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA  
CURSOS IFSUL INCLUSIVO

**Reitor**

Flavio Barbosa Nunes

**Vice Reitora**

Veridiana Krolow Bosenbecker

**Pró-Reitor de Ensino**

Rodrigo Nascimento da Silva

**Diretoria de Políticas de Ensino e Inclusão**

Leonardo Betemps Kontz

**Chefe do Departamento de Educação Inclusiva**

Rosane Bom

**Coordenadora do Curso A Educação Inclusiva e o Atendimento Educacional Especializado**

Roberta Gonçalves Crizel

**Administrativo**

Fátima Eslabão Insaurriaga Duarte

**Departamento de Educação a Distância e Novas Tecnologias**

Jander Luis Fernandes Monks

**Coordenadoria de Produção de Tecnologias Educacionais**

Roselia Souza de Oliveira

## CONTEÚDO E APRESENTAÇÃO

### **Organizadores**

Rodrigo Nascimento da Silva  
Leonardo Betemps Kontz  
Rosane Bom  
Jander Luis Fernandes Monks  
Rosélia Souza de Oliveira

### **Professores Autores**

Marli Deuner  
José Antônio Figueiredo

### **Design Instrucional**

Fabiane Belletti da Silva  
Verônica Porto Gayer

### **Design Gráfico e Digital - Hipermídias**

Marcus Neves

### **Revisão Pedagógica**

Roberta Crizel  
Rosane Bom

### **Revisão Linguística**

Fabiane Belletti da Silva

### **Design Educacional da Coordenadoria de Produção de Tecnologias Educacionais**

Andressa Silveira

### **DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)**

D485e Deuner, Marli

Educação Inclusiva AEE [recurso eletrônico] Altas  
Habilidades e Superdotação / Marli Deuner ; José Antônio  
Figueiredo — Pelotas, RS: IFSUL, 2024.

57 p. : il.

Modo de acesso: <https://www.ifsul.edu.br/publicacoes-pm-2/>

ISBN: 978-65-01-29911-2

1. Educação. 2. Curso. 3. Inclusão. 4. Acessibilidade. 5.  
Quociente de inteligência. I. Figueiredo, José Antônio. II. Título.

CDU: 376

Bibliotecária Responsável: Maria Cristina de S. Santos CRB 10/1811

Produzido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul).  
Este trabalho está licenciado sob uma Licença Atribuição-NãoComercial-Compartilhual 4.0 Internacional.  
Para ver uma cópia desta licença, visite <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode.pt>.



## Sumário

<b>Apresentação</b>	<b>6</b>
<b>1. Introdução</b>	<b>7</b>
<b>2. Altas Habilidades ou Superdotação</b>	<b>9</b>
2.1. Inteligência	9
Teste de QI	10
2.2. Inteligências Múltiplas	12
Aplicação da Teoria das Inteligências Múltiplas	16
2.3. O são as Altas Habilidades ou Superdotação	17
Concepção dos Três Aneis da Superdotação	17
2.4. Intensidade de manifestação dos aneis	21
2.5. Tipos de superdotação	22
Tipo acadêmica	23
Tipo produtivo-criativa	23
2.6. Outras definições de superdotação	24
2.7. Características da pessoa AHSD	25
2.8. Traços frequentes na primeira infância	25
2.9. Traços frequentes após a primeira infância	27
Traços cognitivos:	27
Traços sociais	28
Traços emocionais	28
2.10. Assincronia do desenvolvimento	29
2.11. Sobre-excitabilidade	30
2.12. Outros traços frequentes	31
2.13. Indicadores de altas habilidades ou superdotação em estudantes	32
2.14. Dupla-excepcionalidade	34
<b>3. Mitos e verdades sobre Superdotação</b>	<b>35</b>
Superdotação é um fenômeno raro (MITO)	35
Pessoas superdotadas não precisam ser ensinadas (MITO)	35
Pessoas superdotadas são isoladas e preferem não se relacionar (MITO)	36
A superdotação é mais comum em homens (MITO)	37
Toda pessoa superdotada têm Q.I. superior ou muito superior (MITO)	37
Superdotados são gênios (MITO)	37
Superdotados têm futuro garantido e serão bem sucedidos (MITO)	38
Superdotados são sempre bons alunos (MITO)	38
O cérebro do superdotado é maior (MITO)	39
O superdotado pensa diferente (VERDADE)	39
Não é recomendado identificar a superdotação em crianças (MITO)	40

Não existe meio de tornar uma pessoa superdotada (VERDADE)	40
<b>4. Atendimento Educacional ao estudante AHSD</b>	<b>41</b>
4.1. Atendimento na sala de aula regular	42
4.2. Atendimento Educacional Especializado	42
4.3. Alternativas de atendimento para o estudante AHSD	42
Enriquecimento curricular	43
Aceleração de estudos	43
Grupo de Habilidades	45
<b>5. Histórico e Legislação</b>	<b>45</b>
5.1. Pequeno histórico das AHSD no Brasil	45
5.2. Legislações e Políticas de amparo às AHSD	48
Princípios norteadores	48
Legislação de amparo às AHSD	49
Planos e Políticas de amparo às AHSD	51
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>53</b>

## Apresentação

A educação inclusiva é um tema essencial no contexto educacional contemporâneo, promovendo um ambiente onde estudantes, independentemente de suas necessidades específicas, possam aprender e desenvolver seu potencial. Os dez e-books que compõem o Curso A Educação Inclusiva e o Atendimento Educacional Especializado, abordam diversas facetas da educação inclusiva e do atendimento educacional especializado, oferecendo valiosas reflexões, práticas e metodologias.

Esses e-books são recursos indispensáveis para educadores, gestores e todos os profissionais envolvidos na educação, proporcionando reflexões valiosas e práticas que favorecem a inclusão e a equidade no ambiente escolar. Ao explorar essas obras, você encontrará inspiração e ferramentas para transformar sua abordagem educacional, garantindo que cada estudante tenha a oportunidade de aprender e prosperar em um ambiente inclusivo.

**Desejamos que seja um tempo de muitas aprendizagens para todas e todos!**

**Marli Deuner**

Ex-Vice-Presidente da Associação Gaúcha de apoio às Altas Habilidades/Superdotação  
Especialista em Altas Habilidades/Superdotação

**José Antônio Figueiredo**

Vice-Presidente da Associação Gaúcha de apoio às Altas Habilidades/Superdotação  
Mestre em Computação Aplicada

## 1. Introdução

*“Valeu a pena? Tudo vale a pena  
Se a alma não é pequena.  
Quem quer passar além do Bojador  
Tem que passar além da dor.”*

**Trecho do poema "Mar Português". Fernando Pessoa**

Este material instrucional é um esforço para apresentar algumas (mesmo que poucas) informações e conceitos sobre as Altas Habilidades ou Superdotação (AHSD), ou simplesmente superdotação.

Conforme o leitor avançar no texto, poderá perceber que a superdotação, apesar de ser conhecida a bastante tempo, ainda é cercada de mitos e concepções inadequadas, que são reforçados (e muitas vezes fomentados) pelos meios de comunicação, por instituições com interesses específicos (às vezes predatórios) ou ainda grupos elitistas. Um destes mitos é que somente pessoas com Quociente de Inteligência (QI) superior ou muito superior são superdotadas.

Assim, com a intenção de contribuir para desconstruir essas ideias errôneas, mas também procurando provocar o leitor, antecipamos a concepção de superdotação proposta por Linda Silverman, que tem por base os estudos de Vygotsky, Dabrowski, Terrassier e Hollingworth. Segundo Silverman (1997,2012, tradução nossa):

*“Superdotação é um desenvolvimento assíncrono no qual habilidades cognitivas avançadas e intensidade ampliada/acentuada combinam-se, criando experiências internas e consciência que são qualitativamente diferentes da norma. ... A singularidade dos superdotados os torna particularmente vulneráveis, sendo necessário adaptações/modificações na parentalidade, na educação e na orientação (aconselhamento) de forma que se desenvolvam de forma saudável/ideal.”*

A assincronia envolve aspectos como desenvolvimento (físico, emocional, intelectual, sensorial e imaginativo) irregular, complexidade, intensidade, consciência ampliada, risco de alienação social e vulnerabilidade. Segundo Silverman (1997), o entendimento da superdotação como um desenvolvimento

assíncrono, instrumentaliza pais, professores e conselheiros, para acolher e orientar crianças (e jovens) superdotadas.

Complementando a reflexão, trazemos também uma consideração de Kazimierz Dabrowski, que pesquisando a constituição da personalidade, percebeu que pessoas superdotadas apresentam (muito frequentemente) a chamada sobre-excitabilidade. Para Dabrowski (apud Fleith, 2007, p. 44):

“o indivíduo superdotado vivencia a realidade de maneira mais profunda, devido à sua estrutura emocional ter se estabelecido a partir de valores mais altruístas. Isto leva o indivíduo a vivenciar uma tensão interna pela incompatibilidade entre seus objetivos e as demandas do ambiente.”

As concepções apresentadas acima demonstram que existem outras formas de identificar/perceber a superdotação, não sendo uma condição restrita às pessoas com QI superior/muito superior.

Ressaltamos que este material instrucional é limitado, ou seja, não cobre toda gama de abordagens e aspectos da superdotação. Entretanto, procuramos construir um texto que ofereça uma perspectiva mais humanista e que incentive a adoção de práticas inclusivas, dentro e fora da escola, capazes de acolher também estudantes que vivenciam a superdotação.

Por fim, acreditamos que a leitura do material proposto e, quiçá, a expansão da pesquisa nos materiais relacionados, poderá abrir novos horizontes aos leitores.

## 2. Altas Habilidades ou Superdotação

No Brasil, conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEE) o estudantes com altas habilidades ou superdotação (AHSD) são aqueles que:

... demonstram **potencial elevado** em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, p. 15, grifo nosso).

Esta definição é a base para a identificação e atendimento aos estudantes AHSD no cenário educacional do Brasil, mas em função da grande heterogeneidade desse público, apresenta algumas limitações. Verifica-se que a mesma política também orienta que “as definições do público alvo devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro”, ou seja, precisamos ampliar nossa análise, buscando compreender outros aspectos desses estudante, para compreender melhor a condição que o mesmo apresenta e perceber o que nem sempre está explícito.

Destacamos (vide grifo na citação) que a definição apresentada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva não estabelece que a pessoa AHSD apresenta QI superior, mas que apresenta/possui **potencial elevado**.

### 2.1. Inteligência

Inteligência é um atributo humano que passou a ser cientificamente pesquisado a partir dos estudos de Spearman (1904) e Binet (1905). Os trabalhos destes cientistas são considerados o marco inicial de pesquisas nessa área (Miranda, 2002).

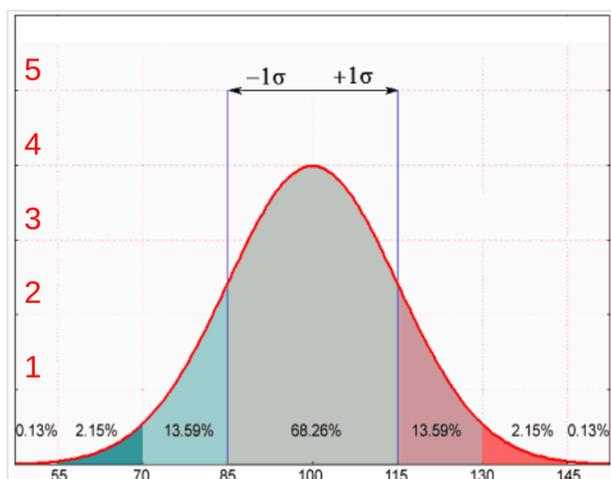
Nessa época (início do Século XX), as pesquisas foram pautadas pela concepção de que a inteligência seria uma capacidade geral, estável e mensurável a partir de um conjunto fixo de critérios. Além disso, a motivação para a pesquisa tinha origem exclusiva nos extremos: definidos como deficiência funcional e genialidade.

## Teste de QI

Com base nessas premissas, os pesquisadores desenvolveram instrumentos para medição (quantificação) da inteligência, dando início a chamada avaliação psicométrica e cunhando o termo Quociente de Inteligência (QI). A Escala de Stanford-Binet é um destes instrumentos<sup>1</sup> e avalia as seguintes capacidades: Verbal, Lógico-Matemático, Memória e Velocidade de processamento.

O resultado da testagem do Quociente de Inteligência é classificado na perspectiva da Distribuição Normal Gaussiana (também chamada de Curva Normal ou Curva Gaussiana), apresentada na Figura 1.

Figura 1: Distribuição normal de QI.



Fonte: Figura da Internet

**Descrição da imagem apresentada na Figura 1:** O gráfico possui um eixo X representando o QI e um eixo Y representando o percentual em determinada faixa de QI. O eixo Y é dividido por 5 linhas tracejadas, numeradas de baixo para cima de 1 até 5. O eixo X é separado em 8 partes de tamanho 15, sendo que no centro do eixo está o valor QI=100. À direita de 100 estão os valores 115, 130 e 145, todos a uma distância 15 pontos; À esquerda de 100 estão os valores 85, 70 e 55.

<sup>1</sup> Outros instrumentos: Escala Wechsler de Inteligência para Crianças (WISC); Escala Wechsler de Inteligência para Adultos (WAIS); Escala de Matrizes Progressivas, entre outros.

Sobre o plano está representada uma curva em linha vermelha descrevendo uma forma de sino (com dois lados iguais). A curva parte de um ponto não marcado de  $x=0$  e  $y=0$ , subindo suavemente (não em linha reta) até o ponto  $x=55$ ,  $y=0,1$  (aproximadamente), depois sobe em curva até  $x=70$ ,  $y=0,5$ . A partir desse ponto a curva assume uma forma mais reta e sobe até o ponto  $X=85$ ,  $y=2,5$  e novamente até o ponto  $x=100$ ,  $y=4$  atingindo seu ponto mais alto no gráfico. A direita deste ponto, a curva começa a descer quase reto até o ponto  $(x=115, y=2,5)$ , depois até o ponto  $x=130, y=0,5$ , então continua agora fazendo uma curva suave até o ponto  $x=145, y=0$ .

A área abaixo da curva entre os pontos  $x=85, y=2,5$ ;  $x=100, y=4$ ;  $x=115, y=2,5$  é pintada de cinza e tem escrito 68,26%, indicando que 68,26% da população apresenta QI entre 85 e 115. Seguindo a leitura do gráfico à esquerda, a área abaixo da curva entre os pontos  $x=70, y=0,5$  e  $x=85, y=2,5$  é pintada de verde-claro e tem escrito 13,59%, indicando que 13,59% da população pode apresentar QI entre 70 e 85. Seguindo ainda à esquerda, a área abaixo da curva entre os pontos  $x=55, y=0,1$  (quase 0) é pintada de verde-escuro e tem escrito 2,15%, indicando que 2,15% da população pode ter QI entre 55 e 75. Seguindo ainda a esquerda o percentual de indivíduos com QI abaixo de 55 é de 0,13%.

Fazendo a leitura agora a direita, a área abaixo da curva entre os pontos  $x=115, y=2,5$  e  $x=130, y=0,5$  é pintada de vermelho-claro e tem escrito 13,59%, indicando que 13,59% da população pontua com QI entre 115 e 130. A área abaixo da curva entre os pontos  $x=130, y=0,5$  e  $x=145, y=0,1$  (quase 0) é pintada de vermelho e tem escrito 2,5%, indicando que 2,5% da população pontua nesta faixa de QI. Acima disso, com QI acima de 145, o percentual estimado é de 0,13%.

Por exemplo a Escala Wechsler de Inteligência para crianças (WISC-IV) utiliza a seguinte classificação em termos de Quociente de Inteligência (QI): “muito superior (QI de 130 ou mais), superior (QI de 120 a 129), médio superior (QI de 110 a 119), médio (QI de 90 a 109), médio inferior (QI de 80 a 89), limítrofe (QI de 70 a 79) e intelectualmente deficiente (QI abaixo de 69).” (Pereira *et al.*, 2015).

Apesar da sua relevância para a compreensão da inteligência humana, o teste de QI é limitado. Segundo Virgolim (2014) o teste destina-se principalmente à identificação de inteligência acadêmica, não sendo eficiente na identificação de outras inteligências como musical, artística, social e humanística. Além disso, devido à sua natureza estatística, a testagem de QI pode trazer estigmas como: “pessoa incapaz” (quando QI pontua abaixo da média) ou de “sabe tudo” (quando o QI pontua acima da média).

**Quadro para reflexão:** o teste de QI pode trazer estigmas?

**Busque na sua memória e você vai perceber, que muito provavelmente já ouviu comentários do tipo “aquele lá é fora da curva”, “aquela é um ponto fora da curva” ou “ela é excepcional”.**

**Estas expressões possuem origem em uma interpretação (errônea e capacitista) da Curva de Gauss. Quando uma pessoa apresenta um Quociente de Inteligência está fora da parte central da curva (parte cinza, entre linhas verticais azuis), tanto “abaixo” como “acima”, passa a ser chamada de fora da curva ou excepcional.**

A partir do final do Século XX e início do Século XXI, pesquisadores como Sternberg, Kaufman, Gardner, Renzulli, entre outros, trouxeram novas contribuições para a compreensão e avaliação da inteligência. Neste material, destacamos a Teoria das Inteligências Múltiplas.

## **2.2. Inteligências Múltiplas**

Em 1983, a partir da prática profissional no atendimento a veteranos de guerra com danos cerebrais e de pesquisas desenvolvidas em um projeto com crianças superdotadas, Howard Gardner desenvolve a Teoria das Inteligências Múltiplas, propondo que possuímos várias inteligências (e não apenas uma), que são manifestadas na forma de potenciais. Assim, as inteligências que possuímos não são objetos que se possam contabilizar por meio de testes padronizados.

Esta inteligência ou potencial, será ativado (ou não) e terá maior ou menor “força” conforme forem oferecidas oportunidades a este indivíduo. Nesse sentido,

professores, cuidadores e/ou responsáveis cumprem um papel fundamental na ativação e estimulação destes potenciais, uma vez que sofrem influência direta de seus valores e decisões.

Para Gardner, “INTELIGÊNCIA” é:

...um potencial biopsicológico para processar informações que pode ser ativado um cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados em uma cultura” (GARDNER, 1987 e 1999, p.47).

Nesta concepção o intelecto é resultado da mente e cérebro, manifestando-se como um recurso modular ou plural. As chamadas inteligências são como módulos, que possuem sua própria trajetória de “ativação”, desenvolvimento e influência cultural.

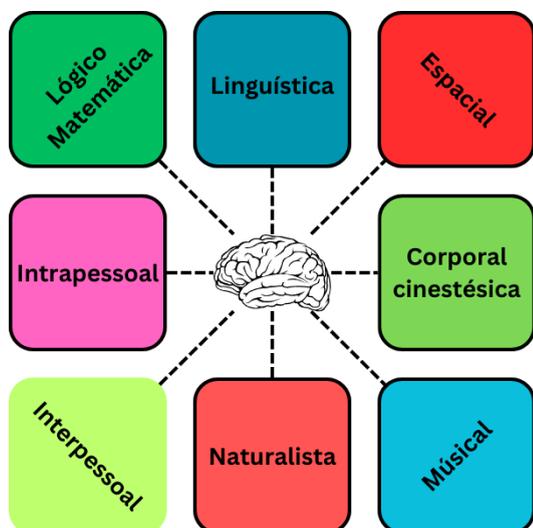
Na perspectiva das Inteligências Múltiplas, Gardner (2020) propõe que em vez de considerar um indivíduo “inteligente” ou “burro” a partir do seu Quociente de Inteligência, devemos avaliar/compreender esse indivíduo como possuindo módulos relativamente independentes, ou seja, com várias inteligências.

A Teoria das Inteligências Múltiplas propõe que somos constituídos com 8 inteligências principais<sup>2</sup>, quais são: Linguística, Lógico-Matemática, Musical, Espacial, Corporal-cinestésica, Interpessoal, Intrapessoal e Naturalista. Segundo Fithian (2001) Gardner também considerou (mas não o fez) acrescentar as inteligências Existencial e Pedagógica. As 8 Inteligências, atualmente reconhecidas pela Teoria das Inteligências Múltiplas são mostradas pelo diagrama mostrado na Figura 2 , na página seguinte.

---

<sup>2</sup> Na sua obra, o autor considera também a manifestação de subdivisões destas inteligências, que não são abordadas neste trabalho.

Figura 2: Diagrama mostrando as 8 inteligências identificadas por Gardner.



Fonte: AGAAHSD (2023).

**Descrição da imagem apresentada na Figura 2:** A imagem tem formato básico de quadrado, composto por 3 colunas de 3 linhas (equivalente a uma cela braille, mas com 3 colunas). No centro deste quadrado há o desenho de um cérebro humano que é ligado a 8 caixas menores e coloridas, que ficam ao redor deste cérebro. As caixas são descritas da esquerda para direita e de cima para baixo, como segue: Elementos da coluna 1: Na linha 1: Caixa verde-escuro escrito Lógico-Matemática; Na linha 2: Caixa rosa, escrito Intrapessoal; Na linha 3: Caixa amarela, escrito Interpessoal. Elementos da coluna 2: Na linha 1: Caixa azul-escuro, escrito Linguística; Na linha 2: parte central da figura com o desenho do cérebro; Na linha 3: Caixa vermelho-claro, escrito naturalista; Elementos da coluna 3: Na linha 1: Caixa vermelho-escuro, escrito espacial; Na linha 2: caixa verde-claro, escrito corporal cinestésica; Na linha 3: caixa azul-claro, escrito musical.

O quadro a seguir apresenta uma descrição sintetizada de cada inteligência identificada pela Teoria das Inteligências Múltiplas (Gardner *et al.*, 2023).

<b>Inteligências</b>	<b>Descrição</b>
Linguística	Habilidade para analisar informações e criar coisas envolvendo linguagem escrita e oral como discursos, livros, poemas, memorandos entre outros. Normalmente relacionada à Literatura, Política, Direito, etc.
Lógico-Matemática	Habilidade para resolver problemas abstratos, desenvolver equações e provas, executar cálculos. Normalmente relacionada à Matemática, Computação e Engenharias, etc.
Espacial	Habilidade para reconhecer e manipular imagens/formas espaciais de larga escala e/ou de resolução fina.
Musical	Habilidade para produzir, lembrar e dar sentido a diferentes padrões de som.
Naturalista	Habilidade para identificar e distinguir entre diferentes tipos de plantas, animais e quaisquer informações encontradas no mundo natural.
Corporal-cinestésica	Habilidade em usar o próprio corpo para criar ou resolver problemas.
Intrapessoal	Habilidade para reconhecer e compreender o humor, o desejo, as motivações e intenções de outras pessoas.
Intrapessoal	Habilidade para reconhecer e compreender o próprio humor, desejos, motivações e intenções.

Gardner (2008, tradução nossa) observa que a Teoria possui duas implicações científicas, que são: 1) todos os seres humanos possuem pelo menos 8 (outras poderão acrescentadas à lista) inteligências e isto nos torna humanos; 2) Nenhum ser humano, nem mesmo irmãos gêmeos univitelinos, apresentam exatamente o mesmo perfil de inteligências.

**Quadro para reflexão:** é necessário ter QI superior ou muito superior para ser considerado superdotado?

**É comum pensarmos que sim, até porque essa ideia é vendida em filmes, propagandas. Além disso, muitas escolas e organizações como Mensa aceitam sócios apenas com QI elevado.**

**Entretanto, QI superior ou muito superior não é requisito para a superdotação. Vemos isso nas artes, no esporte, na liderança, na música, etc, onde a pessoa terá sim, habilidades acima da média, mas nem sempre são quantificáveis unicamente pela testagem de QI.**

## **Aplicação da Teoria das Inteligências Múltiplas**

Para além da superdotação, a teoria das oferece recursos para uma maior compreensão da inteligência humana, instrumentalizando pais, educadores e outros profissionais a perceberem os potenciais dos estudantes. Além disso, demonstra que a avaliação pelo Quociente de Inteligência, na forma atual, não abarca todos os potenciais humanos. Nesse sentido, toda diversidade de funcionamentos neurológicos é beneficiada quando a perspectiva das Inteligências Múltiplas é adotada como lente para observação da realidade.

Após esta breve introdução acerca dos conceitos de inteligência e potencial, passamos, na próxima seção para o estudo do que são as altas habilidades ou superdotação.

### 2.3. O são as Altas Habilidades ou Superdotação

Atualmente, existem diversas definições para as altas habilidades ou superdotação (AHSD), sendo que a maioria tem como princípio o conceito de potencial. No Brasil, a abordagem mais aceita tem origem na Teoria dos Três Anéis de Joseph Renzulli, com a primeira publicação em 1978 e na Teoria das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner, com primeira publicação em 1983.

É muito importante destacar, que estas duas teorias são instrumentos utilizados principalmente no âmbito escolar/pedagógico. Para a compreensão/desenvolvimento de outros aspectos, como afetivo, emocional e social, é necessário adotar outras concepções mais adequadas. A seção Características da pessoa AHSD apresenta alguns destes aspectos.

#### Concepção dos Três Anéis da Superdotação

Segundo os autores Reis e Renzulli (2021, p. 339):

“como o nome sugere, a Concepção dos Três Anéis da Superdotação tem como base a interação de três conjuntos (anéis) de características que consistem em habilidade acima da média (não necessariamente superior), comprometimento com a tarefa e criatividade (tradução nossa).

O Diagrama de Venn apresentado na Figura 3 apresenta este conceito. Na imagem há 3 anéis, cada um representando uma característica do comportamento humano, quais são: habilidade acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa.

Figura 3: Concepção dos Três Anéis para Superdotação.



Fonte: AGAAHSD (2023).

Ao centro da imagem, os três anéis se sobrepõem, formando uma tríplice interseção. É na área onde as 3 características se combinam que acontece o comportamento de superdotação. Segundo Renzulli, a superdotação requer a presença das 3 características, mesmo que “em intensidades” diferentes ou não constantes. Em outras palavras, a superdotação não acontece se o indivíduo apresenta apenas um dos traços.

**Descrição da Figura 3:** Concepção dos Três Anéis para a Superdotação.

A imagem é composta por três anéis, cada um representando uma característica, escrita dentro do respectivo anel. O anel de cima está na cor azul e tem escrito Habilidade acima da média; o anel inferior direito está na cor roxo e tem escrito Criatividade; o anel inferior esquerdo está na cor laranja e tem escrito Comprometimento com a tarefa.

Ao centro, onde uma parte de cada anel se sobrepõe aos outros anéis, ocorre a interseção entre as três características. Neste ponto há o desenho de um cérebro estilizado, na cor laranja-claro, com rosto, braços e pernas. Este pequeno cérebro tem a mão no “queixo” passando a ideia de estar pensando ou refletindo sobre algo.

Todo este conjunto está colocado sobre uma malha quadriculada, nas cores preto e branco. Esta malha representa a rede de suporte necessária ao desenvolvimento saudável e manifestação das altas habilidades ou superdotação.

É importante registrar que fatores internos e externos à pessoa superdotada influenciam na intensidade de manifestação desses traços. Por exemplo: um quadro de depressão pode mascarar a criatividade; uma situação de dificuldade financeira pode ocultar o comprometimento com a tarefa; situações de bullying escolar interferem na manifestação de todos os traços.

A malha quadriculada que fica atrás dos anéis representa a rede de suporte à pessoa que vivencia a superdotação. Renzulli utiliza esta simbologia para demonstrar a necessidade que o estudante AHSD têm de apoio e orientação, tanto da família como da escola.

As características representadas pelos anéis são explicadas a seguir (Reis e Renzulli, 2021):

- **Habilidade acima da média:**

A habilidade acima da média pode se manifestar como habilidade geral ou habilidade específica. O quantificador “acima da média”<sup>3</sup> utilizado aqui é obtido por uma avaliação comparativa com os pares do indivíduo, ou seja, ao considerar se um estudante possui indicadores de AHSD, devemos comparar seu desempenho com outros estudantes de mesma faixa etária.

- Habilidade geral refere-se à capacidade de processamento de informação, integração de experiências que resultam em resposta adaptativa a novas situações, utilização de pensamento abstrato na área verbal, numérica, espacial, memória. As habilidades gerais são mais facilmente identificadas por avaliação de comportamento geral ou inteligência.
- Habilidades específicas refere-se a capacidade de adquirir conhecimento e competências para atuar em alto nível, em uma ou mais áreas. A maior parte das habilidades específicas não são avaliadas por testes padronizados ou provas, e sim por observação, análise de produção, análise de portfólio, mas principalmente pela prática de vida cotidiana.

O quadro a seguir, adaptado de Reis e Renzulli (2021, p. 340) apresenta alguns (apenas alguns) exemplos de habilidade geral e de habilidades específicas.

Listagem com apenas alguns exemplos		
Habilidades Gerais	Matemática Artes Visuais Física Ciências Sociais	Música Artes Cênicas Literatura Direito

<sup>3</sup> Nem sempre será superior ou muito superior. Acima da média é o mais frequente, figurando entre 25% a 10% da população; superior está entre 10% a 3% da população, muito superior está acima de 3% da população.

Habilidades específicas	Desenho Astronomia Design de Joias Cartografia Química Demografia Eletrônica	Microfotografia Demografia Poesia Moda Música Eletrônica Jornalismo Design de Jogos	Navegação Cozinha Ornitologia Genealogia Crítica de cinema Agricultura Esculturas
-------------------------	--	---	---

- **Comprometimento com a tarefa:**

Também chamado de interesse na tarefa, este traço pode ser percebido como uma motivação refinada ou focada em um determinado assunto, área. Quando o estudante AHSD vai resolver uma determinada tarefa, problema ou atividade, dentro da sua área de interesse, podemos perceber uma grande motivação, persistência e empenho pessoal nesta tarefa.

Esse traço é comumente associado à perseverança, paciência, grande esforço, dedicação, autoconfiança e à crença na própria capacidade para executar um trabalho importante. A pessoa altamente comprometida com a tarefa tem capacidade de manifestar níveis elevados de interesse, entusiasmo, fascinação, envolvimento num determinado problema ou área e tem um claro direcionamento para alcançar certos objetivos.

Por outro lado, é importante compreender que este traço manifesta-se quando a área é de interesse da pessoa. Raramente esse comprometimento acontece quando a motivação é financeira, status, reconhecimento, etc. Discutiremos mais esse contraste na seção Traços emocionais da pessoa AHSD.

- **Criatividade:**

De forma geral, esse traço pode ser definido como o potencial de “juntar diferentes informações para encontrar novas soluções”<sup>4</sup>. Frequentemente

---

<sup>4</sup> Para além da superdotação, a criatividade é um elemento fundamental do comportamento humano pois é a base para a inovação, sendo necessário estimulá-la em todos os nossos estudantes.

percebemos a criatividade manifestada por meio de outros traços como imaginação, curiosidade, originalidade, engenhosidade e vontade de desafiar convenções e tradições.

Importante lembrar que a criatividade é um potencial a ser desenvolvido e não deve ser entendida como a capacidade (já pronta) para criação de coisas extraordinárias e/ou maravilhosas. Na escola, a criatividade é facilmente identificada, por exemplo em situações onde percebemos que o estudante não seguiu o caminho tradicional para resolver determinado problema, ou seja, resolveu (ou está tentando) resolver a tarefa aplicando técnicas, diferentes das transmitidas em sala de aula ou tidas como clássicas.

#### **Quadro para reflexão:**

**O estudante aprendeu uma operação matemática aplicando um algoritmo clássico. Entretanto, ao entregar as tarefas, percebe-se que este estudante está resolvendo essas operações de modo diferente (aplicando um algoritmo diferente do ensinado).  
É correto (razoável) exigir que o problema seja resolvido exclusivamente pelo método ensinado?**

## **2.4. Intensidade de manifestação dos aneis**

Toda criança ou jovem, por estar em fase de formação, precisa de uma rede de apoio, formada basicamente pela família e a escola. Entretanto, devido às singularidades intrínsecas da superdotação (ver mais em Características da pessoa AHSD), este público apresenta maior vulnerabilidade aos problemas apresentados pela rede de apoio, ou ainda a ausência desta.

Nesse sentido, é necessário compreender que a intensidade de manifestação dos aneis depende diretamente do funcionamento da rede de apoio em que o estudante está inserido. Se essa rede é inexistente ou falha, os estudantes terão dificuldades em manifestar estes traços, podendo inclusive adoecer emocionalmente.

Mesmo em ambientes saudáveis a intensidade de manifestação dos aneis não é constante, uma vez que o estudante, por ainda estar em formação, pode ter

variações neste aspecto, de forma equivalente a variação de humor. Haverão dias que, por uma infinidade de fatores, os anéis poderão não estar tão visíveis.

Estudantes AHSD também podem esconder suas características quando sabem/percebem que não são socialmente aceitas. Este comportamento é frequente em meninas superdotadas, que são reiteradamente rechaçadas (explicitamente ou implicitamente) quando demonstram facilidade em atividades “tradicionalmente” masculinas.

As mulheres são duplamente vulneráveis, porque além de todas as características associadas ao AHSD, sofrem também por estarem inseridas em uma sociedade machista, que tem dificuldades em aceitar que uma mulher pode ser superdotada.

Outro aspecto importante é que escolas com orientação excessivamente conservadora e/ou clássica terão maior dificuldade em perceber traços de criatividade e interesse. Nesse caso é preciso oferecer práticas, curriculares ou extra-curriculares, para que os estudantes possam experimentar e assim descobrir seus potenciais.

## **2.5. Tipos de superdotação**

Segundo a concepção apresentada por Renzulli, a superdotação pode ser classificada em dois grandes tipos (Virgolim, 2014; In Baum, Reis, Maxfield, 1998), que são: 1) superdotação acadêmica e, 2) superdotação produtivo-criativa. Essa classificação é uma forma de agrupamento, organizada por características ou traços mais comuns, que tem por objetivo facilitar a compreensão do comportamento AHSD.

As duas classificações não se excluem mutuamente, ou seja, um indivíduo pode ser predominantemente do tipo acadêmico e ainda assim possuir traços comportamentais do tipo produtivo-criativo, ou vice-versa. Como veremos mais adiante, várias características comportamentais são comuns às classificações.

## **Tipo acadêmica**

É o tipo de superdotação onde a pessoa apresenta (na sua área de interesse) uma maior aptidão acadêmica. Na escola, o estudante AHSD tipo acadêmico, tende a preferir atividades como: leitura, pesquisa, escrita de artigos e relatórios, listas de exercícios, etc.

A superdotação acadêmica é facilmente percebida na escola porque este estudante (normalmente) apresenta maior aptidão à rotina escolar, sendo comum (mas não regra) obterem boas notas em várias disciplinas. O corpo docente costuma reconhecer e elogiar o desempenho destes estudantes, enquanto colegas de classe podem apresentar forte rejeição/crítica (não é regra) a esse bom desempenho.

Além disso, este tipo é mais facilmente identificado pelos testes padronizados de QI, uma vez que estes são projetados justamente para estes formatos de inteligência.

## **Tipo produtivo-criativa**

É o tipo de superdotação onde a pessoa apresenta (na sua área de interesse) uma grande criatividade e vontade de produção. Na escola, o estudante AHSD, tipo produtivo-criativo, tende a preferir atividades manuais, de campo, práticas, inventivas, etc.

Um estudante AHSD produtivo-criativo na área de artes pode, por exemplo apreciar muito uma atividade de produção artística prática enquanto rejeita veementemente uma aula expositiva sobre arte barroca. Na área de exatas, este mesmo estudante poderia rejeitar a aula teórica sobre formas geométricas, enquanto aprecia muito a atividade prática de modelagem tridimensional destes mesmos objetos.

Estudantes com este tipo de superdotação podem ter maiores dificuldades de adaptação na escola tradicional, que normalmente adota práticas didático-pedagógicas no estilo acadêmico. Nestas situações, estudantes AHSD produtivos-criativos podem ser vistos como agitados, perturbadores, opositores, etc.

Para além disso, normalmente os testes padronizados de QI são insuficientes para identificar este tipo superdotação, podendo inclusive criar o estigmas de aluno burro ou incompetente.

O Relatório de Marland (apud Harrington e Christopher 1991), publicado em 1972, estima que entre 3% a 5% da população mundial é superdotada. Entretanto, outros pesquisadores, incluindo Renzulli e Reis (1991), Gardner (2008) defendem que este percentual passa a ser maior ao considerar o perfil produtivo-criativo.

## 2.6. Outras definições de superdotação

É preciso explicitar que a Concepção dos Três Anéis da Superdotação, de Joseph Renzulli, é construída sobre uma ótica pedagógica ou escolar, sendo necessário ter o suporte de outros instrumentos que auxiliem na compreensão de outros aspectos como social e emocional. Por esse motivo, esta seção apresenta (brevemente) três outras concepções sobre superdotação. Importante frisar que todas as concepções trazem alguma contribuição para o entendimento da condição altas habilidades ou superdotação.

Concepção de LEWIS TERMAN, que em 1926, afirmou que pessoas superdotadas são as que:

possuem QI superior. Ele dividiu em pessoas moderadamente, excepcionalmente e profundamente superdotadas conforme a medida do QI (Neumann, 2024).

Concepção de SIDNEY P. MARLAND, que em 1972, definiu que crianças superdotadas são as que:

“possuem habilidades excepcionais e são capazes de elevada performance” e que “necessitam de programas educacionais diferenciados e/ou serviços para além daqueles normalmente oferecidos pela escola regular para realizar seu potencial para si mesmas e para a sociedade” (Neumann, 2024).

Concepção de LINDA SILVERMAN, que em 1991, junto com cientistas do Grupo Columbus, define superdotação como:

um desenvolvimento assíncrono no qual habilidades cognitivas avançadas e intensidade aumentada se combinam para criar experiências internas e

consciência que são qualitativamente diferentes do padrão. Esta assincronia aumenta conforme a capacidade intelectual (Neumann, 2024).

## 2.7. Características da pessoa AHSD

A superdotação é uma neurodiversidade bastante heterogênea, com uma enorme gama de características sendo particularmente difícil estabelecer um perfil bem delineado e objetivo, que descreva essa condição. Segundo o Parecer CNE/CP 51/2023 (Brasil, 2023, p. 11):

As pessoas superdotadas diferem amplamente entre si em relação aos seus interesses, estilos de aprendizagem, níveis de motivação, de autoconceito e características de personalidade, que caracterizam suas necessidades educacionais, habilidades sociais e afetivas específicas.

Por esses motivos, a busca de um perfil genérico, onde possamos “encaixar” toda essa variedade de caracteres, não é uma tarefa fácil nem mesmo recomendada<sup>5</sup>. Nesse sentido, esta seção procura apresentar alguns traços comuns, sem a pretensão de delinear um perfil onde “toda pessoa AHSD possa ser encaixada”.

Também é importante destacar que estes traços podem variar em intensidade conforme condições externas, como fragilidades na rede de apoio ou outras condições como TDAH, TEA, Deficiências, etc.

## 2.8. Traços frequentes na primeira infância

Devido a unicidade da infância, optamos por incluir uma breve seção acerca disso. A presença destes traços é frequente mas não obrigatória. Também não devem ser usados isoladamente para identificação formal.

- **Desenvolvimento físico precoce:** Aprendem a sentar, engatinhar e caminhar mais cedo que o padrão.
- **Maior tempo de atenção e vigilância:** Reconhecem seus cuidadores desde cedo, apresentam um olhar perscrutador/inquiridor.

---

<sup>5</sup> Nosso entendimento é que nenhuma condição humana deveria ser reduzida a uma generalização que sirva a todos os casos/situações. Precisamos, outrossim, buscar compreender a diversidade pela percepção e aceitação de que somos indivíduos únicos, mas diferentes em aspectos físicos e mentais.

- **Precocidade na aquisição da linguagem e conhecimento verbal:** É frequente (mas não regra) começarem a comunicar-se mais cedo, adaptando-se a linguagem ou criando termos para expor o que precisam/desejam.
- **Muita curiosidade:** São crianças que perguntam muito e que elaboram questionamentos em nível mais avançado, não raro surpreendendo seus cuidadores. Além disso demonstram persistência para alcançar/obter a informação desejada, não se contentando com respostas ilógicas, do tipo: “É assim porque é assim e pronto”.
- **Sensibilidade exacerbada e/ou super-reatividade:** As crianças AHSD são mais sensíveis e reagem a estímulos comuns, mais intensamente do que outras crianças. Por exemplo, ao ouvir uma historinha infantil (utilizada normalmente para crianças dormirem) a criança superdotada pode ficar profundamente sentida e triste, questionando por que aquilo aconteceu. Essa sensibilidade pode manifestar-se de diversas formas e é um ponto delicado da condição, inclusive na fase adulta. Esse assunto é expandido na seção Sobre-excitabilidade.
- **Aprendizagem rápida com instrução mínima:** É comum aprenderem coisas da sua área de interesse de forma muito rápida e em alguns casos, podem aprender sozinhos assuntos da sua área de interesse.
- **Alto nível de energia:** São crianças que possuem muita energia, podendo apresentar menor necessidade de sono. Esse traço é frequentemente confundido com hiperatividade e/ou hipercinesia, quando por ignorarem a questão da superdotação, pais e médicos acabam “tratando” essas crianças com medicação. As crianças AHSD nas áreas de artes, corporal-cinestésica são particularmente prejudicadas por diagnósticos superficiais.
- **Senso de justiça precoce:** Desde muito cedo compreendem aspectos de justiça e devido ao forte senso crítico costumam cobrar que seus cuidadores sejam éticos e justos.

## 2.9. Traços frequentes após a primeira infância

Esta seção apresenta alguns (poucos) traços que podem aparecer (mas não são obrigatórios) em uma pessoa AHSD. A presença destes traços em um indivíduo pode ser observada como indicador da superdotação, não devendo ser o único instrumento para identificação formal.

Para fins de organização do texto, optamos por agrupar em traços cognitivos, sociais e emocionais.

### Traços cognitivos:

- **Curiosidade acima da média:** São pessoas naturalmente curiosas e, salvo traumas no percurso formativo, serão sempre assim, sempre procurando saber mais sobre o mundo que os rodeia.
- **Criatividade acima da média:** São pessoas naturalmente criativas e, salvo traumas no percurso formativo, serão sempre assim, resolvendo os mais diversos problemas e situações com criatividade. Importante destacar que essa criatividade não significa (sempre) criar novos produtos, empresas ou coisas do gênero. Muitas vezes a criatividade manifesta-se nas coisas cotidianas.
- **Flexibilidade de pensamento:** Apresentam facilidade em compreender mudanças. Se algo mudou (fato, conceito, etc), então é preciso pensar de forma diferente, compatível com esta mudança.
- **Leitura voraz:** É frequente que pessoas AHSD leiam bastante, podendo ser todo de literatura ou leituras na área de interesse.
- **Pensamento em rede:** O pensamento da pessoa superdotada não é linear, ou seja, funciona em rede. Quando a mente entra em contato com uma nova ideia/conceito, o cérebro dispara várias linhas de pensamento, interligando com outras ideias/conceitos já “armazenados”, criando um novo leque (ou vários) de novos caminhos no pensamento.

## Traços sociais

- **Senso crítico acentuado:** Demonstram aversão aos comportamentos/ideias medíocres/falsos, corrupções, etc. Essa aversão pode ser expressa de diversas formas como crítica direta (por vezes explosiva), cinismo, desaforo ou pelo outro extremo, pela depressão existencial, perda de fé na humanidade ou ranço com o mundo.
- **Senso de humor peculiar:** Demonstram um humor refinado (consequência do pensamento em rede), que costuma incluir trocadilhos, humor situacional, ironia, sarcasmo, ou observações perspicazes sobre a vida ou a sociedade. Algumas vezes outras pessoas não compreendem esse humor.
- **Sensibilidade aos problemas sociais:** Normalmente demonstram preocupação (por vezes exacerbada) com problemas sociais, econômicos, ambientais, etc. Frequentemente, estão sujeitos a apresentar sofrimento emocional em função dessa sensibilidade. Ver mais em Sobre-excitabilidade.
- **Preferência pela companhia de pessoas mais velhas ou mais novas:** Por ser mais difícil encontrar colegas de mesma idade com semelhança de interesses, é muito comum preferirem a companhia de pessoas mais velhas ou mais novas.

## Traços emocionais

- **Tendência ao perfeccionismo:** É comum serem perfeccionistas e detalhistas, apresentando, algumas vezes, autocrítica excessiva porque acreditam que poderiam ter feito melhor. Muitas pessoas AHSD têm dificuldade em perceberem/aceitarem que são superdotados porque acreditam (frequentemente) que suas produções não foram suficientes, que não são criativos, etc.

- **Sensibilidade aos sentimentos dos outros:** É muito comum ficarem sensibilizados com os sentimentos e problemas de outras pessoas. Podem inclusive sofrer muito em função disso.
- **Assincronia do desenvolvimento:** As áreas do desenvolvimento da pessoa apresentam disparidade entre si, ou seja, não se desenvolvem “ao mesmo tempo”. Esse assunto é expandido na seção Assincronia do desenvolvimento.
- **Desgosto com a rotina:** A rotina é algo que causa bastante desconforto e desinteresse. Esse traço é facilmente percebido na fase escolar.
- **Gosto por desafios:** A pessoa AHSD gosta de desafios, de sentir-se desafiada e colocar em uso seu potencial. Além disso, o desafio é a oportunidade de quebrar a rotina.
- **Sobre-excitabilidade:** Pessoas superdotadas possuem um modo mais intenso e sensível de vivenciar a realidade. Por isso é comum apresentarem reações que outras pessoas julgam/consideram exageradas. Esse assunto é expandido na seção Sobre-excitabilidade.

## 2.10. Assincronia do desenvolvimento

Assincronia do desenvolvimento é uma característica mais facilmente percebida em crianças AHSD. Nelas, é comum que o desenvolvimento dos âmbitos cognitivo, emocional e psicomotor aconteça de forma não sincronizada, ou seja, em um mesmo indivíduo esses aspectos “se desenvolvem em níveis consideravelmente diferentes entre si” (Neumann, 2022). A autora reforça ainda que este problema pode ser potencializado e prolongado até a adolescência quando a criança não recebe o atendimento que necessita.

**Quadro de exemplos (Neumann, p. 2, 2022):**

**Joana é uma criança superdotada de três anos com um desenvolvimento intelectual de sete, mas com desenvolvimento emocional de três.**

**Artur é uma criança de dois anos com desenvolvimento psicomotor de seis anos e o emocional de dois anos.**

Segundo Silverman (2012) a própria superdotação é o resultado/consequência de um desenvolvimento no qual habilidades cognitivas avançadas e intensidade aumenta combinam-se em um indivíduo, produzindo experiências internas e consciência que são significativas diferentes do tido como padrão.

### **2.11. Sobre-excitabilidade**

Segundo Neumann (2022), “a sobre-excitabilidade é um fenômeno que tem sua origem orgânica e neurológica e mostra-se através de uma excitação elevada em diferentes áreas: a emocional, a intelectual, a imaginativa, a sensorial e/ou a psicomotora”. Esse fenômeno foi sistematizado por Kazimierz Dabrowski em 1938 e 1979.

A maioria das pessoas captam estímulos (externos ou internos) e os sentem de forma relativamente uniforme. No entanto, em seu trabalho, Dabrowski percebeu que as pessoas superdotadas apresentavam uma maior sensibilidade a esses mesmos estímulos. Com base nesse estudo, o pesquisador propõe que “a pessoa com superdotação vivencia a realidade de maneira mais profunda” (Fleith, p. 44, 2007).

Segundo Neumann (2022), esse traço é relatado frequentemente por pessoas superdotadas e por quem convive com elas. Observa-se também que a experiência cotidiana da chamada sobre-excitabilidade, implica naturalmente em uma vivência específica, que é significativamente diferente das vivências de outras pessoas.

Essa singularidade torna a pessoa AHSD particularmente vulnerável, especialmente na juventude.

**Quadro exemplo:**

**Paulo (35 anos) relata que “tem dificuldades” em ir ao cinema ou ver filmes com amigos ou pessoas não muito próximas. Ao explicar a dificuldade, Paulo conta que fica facilmente emocionado, enquanto as outras pessoas parecem não estar ligando para esse ou aquele detalhe que o filme mostra. Paulo relata que chora até mesmo em filmes/animações considerados infantis.**

**Como este traço sempre esteve presente, muitos colegas acreditavam que Paulo era homossexual e, na adolescência, sofreu bullying reiteradas vezes devido a essa sensibilidade exagerada e vista pelos colegas de classe como anormal.**

## **2.12. Outros traços frequentes**

- Consciência de si mesmo.
- Habilidade em áreas específicas.
- Independência de pensamento.
- Memória muito desenvolvida (exceto alguns casos de dupla-excepcionalidade).
- Busca de soluções próprias para os problemas.
- Capacidade aumentada de análise, avaliação e julgamento.
- Concentração prolongada em atividades de interesse.
- Interesse por assuntos e temas complexos, ideias novas e por várias atividades.
- Pensamento abstrato muito desenvolvido.
- Persistência ante dificuldades inesperadas.
- Precocidade na área em que apresenta AH/SD.
- Rapidez e facilidade de aprendizagem.
- Relacionamento de informações e associações entre ideias e conhecimentos.

## 2.13. Indicadores de altas habilidades ou superdotação em estudantes

As seções anteriores apresentaram alguns traços que são comuns à pessoa AHSD. Entretanto, como este material é originalmente orientado aos profissionais que trabalham na educação, optamos em criar uma seção listando os traços mais comuns perceptíveis a partir da escola, mais especificamente em sala de aula.

Esta seção apresenta os indicadores segundo cada um dos anéis da definição de Renzulli – **Habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade**. Ao perceber estes indicadores, recomenda-se o encaminhamento do estudante ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), à coordenação pedagógica, ao Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) ou equivalente, de forma que se busque o atendimento adequado.

Segundo Perez e Freitas (2016) os três grupamentos da Teoria dos Três Anéis e as características gerais mais comuns das PAH/SD estão sujeitos a fatores ambientais e de personalidade que podem afetá-los e, portanto, influenciar na percepção destes indicadores.

### **Alguns indicadores de habilidade acima da média:**

- Apresenta um vocabulário mais avançado e rico que seus colegas e demais pessoas da sua idade.
- Tem uma capacidade analítica e indutiva mais desenvolvida.
- Tem uma memória muito destacada principalmente em assuntos que lhe interessam, comparado a outras pessoas de sua idade. Possui muitas informações sobre os temas que são do seu interesse.
- Adapta-se facilmente a situações novas ou as modifica.
- Destaca-se nas atividades de seu interesse.
- Aprende fácil e rapidamente coisas que lhe interessam e as aplica a outras áreas.
- Tem capacidade de generalização destacada.
- Possui um pensamento abstrato muito desenvolvido.

- Tem um raciocínio lógico-matemático mais desenvolvido (não só na matemática).

#### **Alguns indicadores de criatividade:**

- É extremamente curioso/a.
- As ideias que propõe são vistas como diferentes ou esquisitas pelos demais.
- Gosta de criticar construtivamente e não aceita autoritarismo sem criticá-lo.
- É muito imaginativo/a ou inventivo/a.
- Tem muitas ideias, soluções e respostas, incomuns, diferentes e inteligentes;
- Gosta de arriscar-se e enfrentar desafios.
- Faz perguntas provocativas (perguntas difíceis, que exploram outras dimensões não percebidas, que expressam crítica, inquietude intelectual).
- Sabe compreender ideias diferentes das suas e as aceita quando são coerentes.
- Fica chateado/a quando tem que repetir um exercício/uma tarefa ou algo que já sabe.
- Descobre novos caminhos para a solução de problemas.
- É questionador/a quando um adulto fala algo com o qual não concorda.
- Não é muito adepto a cumprir regras, especialmente quando as considera injustas ou sem sentido.

#### **Indicadores de comprometimento com a tarefa:**

- Deixa de fazer outras coisas para envolver-se numa atividade que lhe interessa.
- Tem sua própria organização.

- É muito seguro/a e, às vezes, teimoso/a em suas convicções.
- Sabe distinguir as consequências e os efeitos de ações.
- Dedica muito tempo e energia a algum tema ou atividade que gosta ou lhe interessa.
- É muito exigente e crítico/a consigo mesmo/a e nunca fica satisfeito/a com o que faz.
- Insiste em buscar soluções para os problemas.
- É persistente nas atividades que lhe interessam e busca concluir tarefas.
- Não precisa de muito estímulo para terminar um trabalho que lhe interessa.
- Sabe identificar as áreas de dificuldade que podem surgir em uma atividade.
- Sabe estabelecer prioridades com facilidade.
- Consegue prever as etapas e os detalhes para realizar uma atividade.
- É interessado/a e eficiente na organização de tarefas.
- Treina por conta própria para aprimorar a técnica.

## 2.14. Dupla-excepcionalidade

Este é um assunto extenso e complexo, mas que não é aprofundado neste material instrucional. Assim, de forma bastante simplificada, quando a superdotação acontece simultaneamente com alguma outra condição ocorre a chamada dupla-excepcionalidade (2e)<sup>6</sup> (PEREIRA e RANGINI, 2021), resultando em um conjunto singular de características.

Para fins de uniformização da terminologia, o termo dupla-excepcionalidade deve ser utilizado apenas quando pelo menos uma das condições do indivíduo é a

---

<sup>6</sup> Dupla-excepcionalidade é um termo internacionalmente reconhecido. No Brasil o termo é muitas vezes criticado e substituído por outros considerados “menos pesados” ou com “menor estigma associado”. Dupla condição e dupla identificação são dois termos aparecem na literatura, mas que podem causar confusões.

superdotação. O termo não deve ser utilizado para designar outras situações onde não ocorra a superdotação, como duas deficiências ou uma deficiência com algum transtorno.

Diversos fatores podem influenciar na manifestação da dupla-excepcionalidade, mas de forma geral, são as características apresentadas que são alteradas. Em alguns casos a superdotação pode dominar, mascarando a deficiência ou transtorno; já em outros casos pode acontecer o inverso. Também ocorrem casos em que, mesmo presentes, nenhuma das condições é identificada. (GiftedNYS, tradução nossa, 2023).

### **3. Mitos e verdades sobre Superdotação**

É comum ouvirmos comentários relacionados ao conceito de altas habilidades ou superdotação. No entanto, muitos são de origem fantasiosa e quando utilizados, acabam criando constrangimentos e/ou compreensões errôneas sobre a temática.

Esta seção tem por objetivo apresentar e discutir alguns destes comentários relacionados ao tema, classificando-os como mito ou verdade.

#### **Superdotação é um fenômeno raro (MITO)**

Segundo Marland (1972) a superdotação ocorre em cerca de 3 a 5% da população. Destaca-se que este percentual foi estabelecido em um contexto de supervalorização do Quociente de Inteligência dos indivíduos. Ao ampliarmos a observação, considerando as Inteligências Múltiplas e a superdotação do tipo Produtivo-Criativa este percentual aumenta.

#### **Pessoas superdotadas não precisam ser ensinadas (MITO)**

Observando apenas pela ótica da legislação brasileira, a pessoa superdotada possui potencial acima da média. Em muitos casos, esse potencial acelera o

aprendizado, mas isso não significa que a pessoa não precisa do professor para mediar<sup>7</sup> o aprendizado deste estudante.

Por outro lado, é normal o estudante AHSD ser refratário/resistente ao estilo de aula bancária, onde o conhecimento é transmitido de um que sabe (professor) para um que nada sabe (aluno), ou ainda, onde o estudante é considerado vazio e precisa receber conhecimento de alguém.

### **Pessoas superdotadas são isoladas e preferem não se relacionar (MITO)**

Toda pessoa gosta de relacionar-se, inclusive as superdotadas, entretanto, para uma relação ser estabelecida (e ser mantida), é preciso que exista algum interesse em comum. Como a pessoa AHSD (frequentemente) possui interesses muito diferentes dos seus pares, acaba sendo mais difícil estabelecer relações a partir de interesses em comum.

Além disso, quando os grupos se formam por alguma afinidade, é comum que deliberadamente excluam e isolem aquele indivíduo que é percebido como diferente. Logo, não é o superdotado que escolhe/prefere isolar-se, mas os grupos que frequentemente o excluem ou isolam.

Esse fato, associado a algumas características da pessoa AHSD como sensibilidade, percepção aprofundada da realidade, etc, terminam por causar grandes danos emocionais à criança ou ao jovem. Neste aspecto, a rede de apoio, apresentada na Teoria dos Três Anéis torna-se imprescindível, e pode evitar muitas tragédias.

---

<sup>7</sup> Existem muitos depoimentos de pessoas AHSD relatando que depois da identificação, ouviram diversas vezes de seus professores falas como: “Mas você não é superdotado? como é que não entendeu isso?”; “Que pergunta idiota, nem parece que é superdotado!”. Ações desse tipo na relação professor-aluno caracterizam assédio moral e devem ser tratadas como tal.

## **A superdotação é mais comum em homens (MITO)**

A superdotação ocorre com a mesma frequência em ambos os sexos, entretanto, o número de identificações formais de meninos superdotados é expressivamente maior. Essa discrepância no número de identificações acontece (e é recorrente), devido ao contexto sócio-cultural machista em que estamos inseridos, que estimula comportamentos e atitudes excludentes.

É comum ouvirmos relatos de meninas que tiveram seu potencial rechaçado pela família e/ou escola, ao demonstrarem habilidades acima da média, ou quando disseram que “gostariam de serem cientistas”. Ainda há muito por fazer para superar esta barreira e reverter este mito.

## **Toda pessoa superdotada têm Q.I. superior ou muito superior (MITO)**

Os testes psicométricos para avaliação do Quociente de Inteligência são limitados na identificação dos superdotados porque avaliam apenas alguns aspectos da cognição.

Verifica-se que muitas pessoas demonstram habilidade superior, criatividade e interesse em áreas como: artística, esportiva, social, naturalista, etc, mas que não são identificadas por testes padronizados de QI.

## **Superdotados são gênios (MITO)**

Gênio é a definição atribuída à pessoa (normalmente já falecida) que trouxe uma grande contribuição à humanidade, não havendo necessidade alguma de ter sido superdotada.

Nesse sentido, qualquer pessoa pode criar ou fazer contribuições que sejam significativas à sociedade, sem que haja necessidade de ser superdotadas.

Também é muito frequente que pessoas AHSD, principalmente na adolescência, não queiram ser chamadas de gênio, pois já sentem a dimensão deste rótulo em sua vida.

### **Superdotados têm futuro garantido e serão bem sucedidos (MITO)**

Superdotação não é sinônimo de futuro garantido nem de sucesso. Isso ocorre porque vários traços comportamentais (ver criticidade, senso moral, sobre-excitabilidade, etc), podem fazer com que essa pessoa AHSD desenvolva rejeição (deteste, evite) posições/profissões de destaque. São vários aspectos de personalidade que, reunidos, causam este efeito aparentemente paradoxal.

Por exemplo: o senso moral pode dificultar a pessoa AHSD na concorrência com outras pessoas; a criticidade pode fazer com que essa pessoa perceba o sistema “predatório” em que vivemos e opte por abrir mão/evitar esse sucesso; o pensamento em rede pode fazer com que essa pessoa perceba consequências negativas/perniciosas (que outros não perceberiam) em um projeto e opte por não levar adiante<sup>8</sup>.

É claro que a pessoa AHSD pode ter um caminho de sucesso e ser bem sucedida, mas isso dependerá de outros vários fatores, não exclusivamente de seu potencial.

### **Superdotados são sempre bons alunos (MITO)**

Devido às especificidades da condição, o estudante AHSD pode sentir-se desmotivado e, não raro, considera a escola um ambiente hostil, que bloqueia a criatividade. Esse problema é mais proeminente em escolas excessivamente tradicionais.

---

<sup>8</sup> O filme Gênio Indomável mostra esse conflito da pessoa superdotada, com muita propriedade.

Para compreender o que ocorre é preciso fazer um exercício de colocar-se no lugar do outro. Imagine-se, sendo obrigado a cursar novamente, disciplinas relativas à sua área de formação no ensino médio. Certamente, algumas delas seriam muito entediantes, pois você já domina aquele assunto. Vejamos dois exemplos:

- Fulana está com 5 anos e 6 meses, pela idade precisa cursar mais um ano de pré-escola antes de ingressar no 1ª ano. Entretanto, Fulana alfabetizou-se sozinha, sendo que já lê e escreve na língua materna e comunica-se oralmente em uma língua estrangeira. Será que esta criança estará feliz na escolinha?
- Sicrano é um adolescente e ingressou em um curso de Ensino Médio Técnico. É autodidata Dança e Artes Cênicas, já possui um canal no TikTok onde faz apresentações, pequenas peças e tem um minicurso de dança para seus seguidores. Será que o primeiro ano do ensino médio será estimulante para Sicrano?

### **O cérebro do superdotado é maior (MITO)**

O tamanho do cérebro não tem, de modo geral, relação direta com o grau de inteligência.

### **O superdotado pensa diferente (VERDADE)**

O pensamento de uma pessoa com superdotação acontece de forma não linear. Quando a pessoa AHSD entra em contato com alguma informação qualquer seu cérebro relaciona a “nova informação” com informações que já “estão no cérebro”, criando muitas vezes combinações inusitadas e inesperadas.

Este mecanismo é (frequentemente) chamado de pensamento divergente. Ao conversar com uma pessoa AHSD sobre um determinado assunto, vamos perceber que ela, muitas vezes, cria relações que outras pessoas não fazem. Muitos conseguem mesmo construir ligações entre fatos aparentemente não interligados.

## **Não é recomendado identificar a superdotação em crianças (MITO)**

Quanto mais tardia a identificação da superdotação, maior será o sofrimento que esta criança (incluído sua família) terá acumulado, em função do sentimento de deslocamento, da consciência de que é diferente, mas não identifica a origem.

Mesmo se não considerarmos aspectos intelectuais (como por exemplo domínio de leitura e escrita “antes do tempo certo”), sabe-se que a criança superdotada percebe/vivencia a realidade de forma mais profunda e intensa. Naturalmente, essa criança irá perceber-se de forma diferente dos demais, tanto na família como (principalmente) na escola.

Em outras palavras, a criança AHSD experimenta constantemente um forte sentimento de deslocamento, portanto é muito importante compreender a razão/origem desta diferença. Esta necessidade é, na verdade, um direito de toda e qualquer pessoa<sup>9</sup>.

É claro que a comunicação desta informação à criança deve ser feita de forma compatível com o entendimento que a criança tem de si mesma e da linguagem que ela domina.

## **Não existe meio de tornar uma pessoa superdotada (VERDADE)**

A superdotação não pode ser produzida, criada ou implantada em uma pessoa, pois essa condição é resultado de um funcionamento neurológico específico e pré-existente, tendo bases na constituição genética.

Analisando pela ótica da Teoria dos três anéis, é necessário que as três características se manifestem juntas, produzindo assim, o comportamento que chamamos de superdotação. Estas características até podem ser treinadas em uma

---

<sup>9</sup> “Conhece-te a ti mesmo” trecho de uma inscrição antiga, que orienta justamente a busca do autoconhecimento.

pessoa sem superdotação, no entanto terão uma manifestação mecânica ou artificial e limitada.

Por outro lado, é necessário que estas características sejam estimuladas na pessoa AHSD para que tenham um desenvolvimento saudável.

#### **4. Atendimento Educacional ao estudante AHSD**

Historicamente, alunos que apresentavam “...qualquer inadequação com relação à estrutura organizada pelos sistemas de ensino” (Brasil, 2008) eram retirados do convívio social escolar e levados para escolas especiais. Isso garantia à escola que o perfil dos estudantes que ali estivessem fosse muito semelhante, tanto em aspectos físicos como em desempenho escolar.

Com o progresso das teorias educacionais e dos direitos humanos (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994), o princípio fundamental da educação deve sempre buscar a inclusão. Isso se reflete na Política Nacional da Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que tem como princípio transformar a escola em um espaço de acolhimento e atendimento da diversidade, incluindo também o estudante superdotado.

É muito importante lembrar aqui que os estudantes com Deficiência, Transtorno do Espectro Autista e com Altas Habilidades ou Superdotação, bem como os outros estudantes são responsabilidade da instituição. Isso inclui professores, coordenação, direção, pedagógico, etc. Essa ressalva é necessária para evitar que o estudante público alvo da educação especial seja responsabilidade exclusiva de um setor específico.

Ressaltamos também que os processos de atendimento e a oferta dos recursos descritos a seguir, não exigem/requerem<sup>10</sup> a apresentação de identificação formal para altas habilidades ou superdotação por parte do estudante (MEC, 2014).

---

<sup>10</sup> As orientações da Nota Técnica MEC/SECADI/DPEE nº 4 / 2014 aplica-se a todos os casos de estudantes com necessidades específicas, ou seja, não é permitido exigência de laudo/parecer para o atendimento desses estudantes.

#### **4.1. Atendimento na sala de aula regular**

O estudante AHSD, tanto quanto seus colegas, precisa da convivência escolar e de atividades em sala de aula. Cabe ao professor buscar identificar e conhecer as potencialidades e dificuldades do estudante que está atendendo e buscar construir, normalmente com orientação Atendimento Educacional Especializado (AEE), um plano de apoio ao percurso formativo do estudante.

Caso a instituição ainda não disponha de AEE, pode-se buscar orientação nas várias associações e organizações de apoio, das quais citamos aqui a AGAAHSD e CONBRASD.

#### **4.2. Atendimento Educacional Especializado**

O Atendimento Educacional Especializado é uma modalidade de aula especializada com “objetivo de disponibilizar serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras” para a plena participação do aluno da educação especial “na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (MEC/CNE 2009). O professor de AEE é o profissional que tem a formação necessária para desenvolver estas atividades.

No caso dos estudantes AHSD, o serviço é oferecido na perspectiva da suplementação, que muitas vezes é desenvolvido com o apoio/participação de parcerias. Normalmente, a partir do Ensino Fundamental II, o professor de AEE é responsável pelo planejamento da suplementação, que acontece com o apoio/participação de profissionais especializados nas áreas de interesse do estudante, não sendo necessário (evidentemente) dominar todas as áreas de conhecimento.

#### **4.3. Alternativas de atendimento para o estudante AHSD**

As principais (mas não únicas) formas de acessibilidade destinadas aos estudantes AHSD são Enriquecimento curricular; Grupo de Habilidades e Aceleração escolar, que poderão ser usadas individualmente ou combinadas.

Outras formas também podem ser utilizadas como projetos de iniciação científica e/ou de extensão, monitoria, estágios, etc.

## **Enriquecimento curricular**

O enriquecimento curricular é uma modalidade de acessibilidade que visa proporcionar atividades ou experiências que estimulem o potencial do estudante AHSD. De forma bastante direta, e como o nome sugere, a ideia consiste em tornar o currículo mais rico, quebrando assim a rotina, inserindo elementos de desafio e colocando os estudantes em contato com situações estimulantes e, algumas vezes, problemas reais.

Segundo o Parecer 51/2023 (MEC/CNE, 2023) enriquecimento escolar são atividades que buscam estimular os estudantes. Este enriquecimento pode acontecer dentro da sala de aula ou fora dela. A premissa básica é não restringir o estudante AHSD ao conteúdo programático previsto na disciplina, oferecendo outras possibilidades.

O enriquecimento tem por objetivo:

expor o estudante a uma diversidade de problemas, ideias, questionamentos, teorias, habilidades, leituras, visitas de campo, entrevistas, etc. Em outras palavras, expor o estudante a possibilidades (Silva, 2023).

Para evitar frustrações, é muito importante construir um planejamento neste enriquecimento, que ofereça ao estudante um objetivo relativamente claro ou um propósito.

## **Aceleração de estudos**

A Lei 9.394/96 (LDB) prevê no Art. 59 inciso II, que o estudante superdotado poderá “concluir em menor tempo o programa escolar” no qual esteja inserido. Em outras palavras, o dispositivo permite ao aluno com altas habilidades ou superdotação concluir seus estudos em tempo inferior ao previsto para sua faixa etária e ano escolar, possibilitando maior aproveitamento de tempo ao estudante

para avançar seus estudos, respeitando seu ritmo diferenciado de aprendizagem, tendo em vista a conclusão em menor tempo do programa escolar.

As formas mais comuns de aceleração são:

- **Por período letivo:** em que o estudante avança em todas as disciplinas do período letivo e passa a cursar o próximo;
- **Por disciplina:** em que o estudante avança apenas em algumas disciplinas, podendo (ou não) cursar outras disciplinas;
- **Por estudos compactados:** em que o estudante completa o programa da disciplina ou do curso em tempo reduzido, normalmente metade ou terça parte do tempo previsto.

A aceleração é um recurso utilizado quando:

- O estudante com altas habilidades ou superdotação demonstrar domínio dos conteúdos esperados para o componente curricular em análise.
- O estudante sentir-se engajado em alcançar conhecimentos mais complexos.
- O(s) docente(s) percebe(m) que não estão contemplando o horizonte de expectativas do estudante em sala de aula, ou seja, mesmo com os esforços de enriquecimento o estudante, que já dominou o conteúdo, sente-se desmotivado em frequentar a classe.

A opção pela aceleração deve ocorrer mediante aval do estudante e da família, sempre que o estudante for menor de idade. Recomenda-se também que o estudante exerça protagonismo nesse planejamento, participando ativamente do processo.

Infelizmente, muitas instituições de ensino ainda impedem o processo de aceleração alegando que este existe base legal para tal. Então reforçamos aqui que a aceleração de estudos é um recurso previsto na LDB, sendo válido para

instituições de ensino públicas (municipais, estaduais ou federais) e privadas, em todos os níveis e modalidades de ensino.

Outro problema recorrente nas instituições é a negação do direito de aceleração de estudos com base na falta de professor de AEE ou especialistas em altas habilidades ou superdotação. Apesar de recomendado, o processo de aceleração não depende da participação de um professor de AEE.

### **Grupo de Habilidades**

Esta modalidade de atendimento prevê a participação do estudante AHSD em classes especiais, onde pode acontecer o aprofundamento do estudo em assuntos do interesse, sem prejudicar os colegas da classe regular.

Os grupos de habilidades normalmente acontecem em um turno inverso ou ainda no horário de disciplinas nas quais o estudante tenha acelerado. São exemplos de grupos de habilidades:

- Participação em aulas de disciplinas de outros cursos de mesmo nível.
- Participação em aulas de disciplinas em cursos de níveis superiores.
- Participação em projetos de pesquisa, ensino e extensão.

## **5. Histórico e Legislação**

Nesta seção são apresentados, de forma bastante sucinta, um pouco da história e das legislações.

### **5.1. Pequeno histórico das AHSD no Brasil**

Desde a antiguidade, a educação da pessoa com AHSD desperta o interesse de vários grupos em diferentes partes do mundo. Entretanto, muitos são os problemas que têm limitado o progresso na área.

A falta de aplicação das pesquisas na prática educacional, a falta de vontade política dos governos, os mitos que rodeiam a pessoa com AHSD e a carência de

investimentos na Educação Especial ainda são alguns dos obstáculos a serem superados.

No Brasil o atendimento a estudantes com AHSD teve início na década de 40, quando a professora Helena Antipoff recebia grupos dos então chamados bem-dotados, oriundos dos colégios da Zona Sul do Rio de Janeiro, em uma fazenda onde desenvolvia atividades multidisciplinares durante as férias escolares. Antipoff entendia que as pessoas AHSD necessitavam, tanto quanto as pessoas com deficiência, de atenção especial no lar, na escola e na sociedade.

Em 1967, o Ministério da Educação e Cultura - MEC cria uma Comissão encarregada de estabelecer critérios para a identificação e atendimento do superdotado.

Durante a década de 70, a Profa. Helena Antipoff coordena o programa de enriquecimento oferecido na Fazenda do Rosário, em Ibirité (MG) a crianças com Altas Habilidades/Superdotação.

Em 1971, o Departamento de Educação Complementar do MEC promove um Seminário sobre o tema, reunindo especialistas de todo o País para aprofundar as discussões. No ano seguinte, surge o I Plano Setorial de Educação e Cultura (1972/1974), que dava maior prioridade à Educação Especial, o que também aconteceu no II Plano (1975/1979).

Em 1973, foi criado o CENESP (Centro Nacional de Educação Especial) cuja função era planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da educação especial em todos os seus níveis para as pessoas com deficiência e as pessoas com altas habilidades ou superdotação.

Em 1978, o “Projeto Prioritário de Reformulação de Currículos para a Educação Especial” proposto pelo MEC para cada área de deficiência e superdotação previa a oferta de atendimento educacional a esses alunos em instituições públicas e privadas. No mesmo ano é criada a Associação Brasileira para Superdotados (ABSD), com sede no Rio de Janeiro e seccionais em sete estados, sendo a seccional gaúcha fundada em 1981. Neste ano, é fundada no Rio

Grande do Sul, a Associação Gaúcha de Altas Habilidades/Superdotação (AGAAHSD<sup>11</sup>), um movimento de profissionais da educação e pais.

Em meados da década de oitenta, o Conselho Federal de Educação nomeava uma Comissão Especial para propor subsídios que permitissem aos Conselhos Estaduais o incentivo a ações de atendimento às pessoas com altas habilidades ou superdotação.

A Declaração de Salamanca incentiva a mudança da Educação brasileira para o paradigma da inclusão, fomentando a Política de Educação Especial de 1994, na qual os alunos com AHSD passam a ter maior visibilidade.

No Rio Grande do Sul, o Decreto Nº 39678, de 1999, propõe a Política Pública Estadual para Pessoas Portadoras de Deficiência e Pessoas Portadoras de Altas Habilidades, cabendo a sua articulação à FADERS, que passa a se denominar Fundação de Articulação e Desenvolvimento da Política Pública para Pessoas com Deficiência e Pessoas com Altas Habilidades no Estado do Rio Grande do Sul (FADERS).

Em 2002, membros das antigas seccionais da ABSD, outras associações (incluindo a AGAAHSD), outros profissionais, pais e pessoas interessadas na área de reuniram-se em Lavras (MG) e posteriormente em Vitória (ES), gestando o Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD<sup>12</sup>), ONG de caráter nacional, que foi oficialmente fundada em Brasília, no ano de 2003, e passou a ser a entidade representativa das Altas Habilidades/Superdotação no país.

A Associação Gaúcha de Altas Habilidades/Superdotação (AGAAHSD) uma das fundadoras do Conselho Brasileiro de Altas Habilidades/Superdotação (CONBRASD) deflagrou um movimento de reivindicação do atendimento educacional para os alunos com AH/SD que culminou, em 2005, com a implantação de 28 salas de desenvolvimento de potenciais disseminadas no estado do Rio Grande do Sul. Infelizmente, ao longo do tempo, estas salas foram sendo desativadas pelos governos, com a alegação de não haver público.

---

<sup>11</sup> <http://agaahsd.com.br/>

<sup>12</sup> <https://conbrasd.org/>

Recentemente, o Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2023) emitiu o parecer 51/2023 contendo orientações para o entendimento e atendimento de estudantes com altas habilidades ou superdotação nas escolas brasileiras.

## 5.2. Legislações e Políticas de amparo às AHSD

As leis que garantem o atendimento à pessoa AHSD são exclusivamente focadas na educação. Além disso, o Brasil possui poucas leis que tratam do assunto, mas já seriam suficientes para implementar o suporte aos estudantes AHSD nas escolas.

### Princípios norteadores

No Brasil, as leis e políticas seguem alguns princípios fundamentais, dos quais destacamos três, que respaldam o atendimento do estudante AHSD:

- A Declaração Universal dos Direitos do Homem:

[...] todo ser humano é elemento valioso qualquer que seja a idade, sexo, idade mental, condições emocionais e antecedentes culturais ou grupo étnico, nível social e credo. (MEC/SEESP, 1995a, p.7)

- A Constituição Brasileira, Artigo 208:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um. (BRASIL, 1988)

- A Declaração de Salamanca:

O princípio orientador desse **Marco de Ação** é que as escolas devem acolher **a todas as crianças**, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e superdotadas, assim como crianças que vivem na rua e que trabalham, crianças de populações remotas e nômades [...] (UNESCO, 1994)

- A Constituição do Estado do Rio Grande do Sul:

**Art 199** - É dever do Estado

[...]VII - proporcionar atendimento educacional aos portadores de deficiência e aos superdotados;

**Art 214** - O Poder Público garantirá educação especial aos deficientes, em qualquer idade, bem como aos superdotados, nas modalidades que se lhes adequarem.

§ 1º - É assegurada a implementação de programas governamentais para a formação, qualificação e ocupação dos deficientes e superdotados.

§ 2º - O Poder Público poderá complementar o atendimento aos deficientes e aos superdotados, através de convênios com entidades que preencham os requisitos do art. 213 da Constituição Federal. (1989)

## Legislação de amparo às AHSD

As principais leis que amparam o atendimento ao estudante AHSD no Brasil são:

### Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB ou LDBEN) que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. O tema superdotação é abordado em vários pontos do documento, dos quais destacamos os seguintes:

Na seção Sobre o direito à educação e dever de educar:

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

...

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; ([Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013](#))

Na seção Sobre a Educação Especial, define que estudantes com altas habilidades ou superdotação são público alvo da educação especial:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede

regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

No parágrafo primeiro estabelece que as escolas contarão com serviço de apoio especializado para atender as peculiaridades dos estudantes de educação especial. E, no parágrafo terceiro, estabelece que educação especial “tem início na educação e estende-se ao longo da vida”

O artigo 59 garante o direito do estudante ter um ensino adaptado às suas peculiaridades e/ou necessidades.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

O artigo 59-A estabelece que o poder público deve instituir o cadastro nacional de alunos com AHSD, “A FIM DE FOMENTAR A EXECUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado”.

Por fim, no artigo 60-A, que trata do direito à educação bilíngue. A LDB traz o conceito de estudantes surdos com altas habilidades ou superdotação, ou seja, uma dupla-excepcionalidade.

### **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.**

O decreto 7611 dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado.

No artigo 2º estabelece que a educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado aos estudantes que atende e define que o atendimento ao estudante AHSD deve ser suplementar.

Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o

processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

### **Lei 11.666/2001 - Estado do Rio Grande do Sul:**

**Art 1º** - A Fundação de Atendimento ao Deficiente e ao Superdotado no Rio Grande do Sul - FADERS, passa a denominar-se Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para as Pessoas Portadoras de Deficiência e de Altas Habilidades no Rio Grande do Sul - FADERS, vinculada à Secretaria da Educação, entidade com personalidade jurídica de direito privado, autonomia administrativa, financeira e na gestão de seus bens, destinada a desenvolver a Política Pública Estadual para as Pessoas Portadoras de Deficiência - PPD e Altas Habilidades PPAH, no âmbito da Administração Pública Estadual. (BRASIL, 2001)

### **Planos e Políticas de amparo às AHSD**

As políticas são mecanismos para implementação das determinações das leis. Encontramos apontamentos relativos às altas habilidades em:

#### **Plano Nacional de Educação (2014), que prevê na Meta 4:**

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014).

#### **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008):**

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade;

acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 14)

## **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.**

**Art 5º.** O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de atendimento educacional especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente.

**Art 7º.** Os alunos com Altas Habilidades/Superdotação terão suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atividades para Altas Habilidades/Superdotação e com as instituições de ensino superior, institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes. (BRASIL, 2009, p. 5)

### **Parecer 740/99 do Conselho Estadual de Educação:**

#### **5.5.3 – Avanço nos cursos e nas séries**

"Possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação de aprendizado" (artigo 24 – inciso V – letra c).

Avanço escolar é a forma de propiciar ao aluno a oportunidade de concluir, em menor tempo, séries, ciclos, etapas ou outra forma de organização escolar, considerando seu nível de desenvolvimento.

O avanço escolar é, portanto, uma estratégia de progresso individual e contínuo no crescimento de cada aluno. Alguns apresentam comportamentos desejados, antes que decorra um certo tempo previsto (ano, semestre, ciclo, etapa ou outra forma de organização). Isto acontece porque apresentam ritmo de aprendizagens diferentes, e este progresso não pode ser tolhido, amarrado a espaços-tempo estanques.

"Constitui, pois, responsabilidade da escola saber identificar estes alunos e lhes propiciar oportunidades de avançar tanto quanto o permitam suas capacidades e esforços". (BRASIL, 1999, p.15)

### **Decreto 39.678/99:**

**Art 1º** - Fica instituída a Política Pública Estadual para as Pessoas Portadoras de Deficiência - PPDs - e Pessoas Portadoras de Altas Habilidades - PPAHs - a ser executada em caráter permanente e de forma integrada pela Administração Estadual. (BRASIL, 1999).

## REFERÊNCIAS

ANTIPOFF, Helena. **A educação do bem dotado** – coletânea das obras escritas de Helena Antipoff. Rio de Janeiro: SENAI, 1992. 110 p.

ALENCAR, Eunice Maria L. Soriano de. **Alguns aspectos a serem considerados na educação do superdotado**. 1985.

ALENCAR, Eunice Maria L. Soriano de. **Alguns Psicologia da criatividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

ALENCAR, Eunice Maria L. Soriano de. **Alguns Como desenvolver o potencial criador**. Petrópolis: Vozes, 1990.

ALENCAR, Eunice Maria L. Soriano de. **Alguns Criatividade**: Expressão e desenvolvimento. Petrópolis: Vozes, 1994.

ALENCAR, Eunice Maria L. Soriano de. **Alguns Tendências e desafios da Educação Especial**. Brasília: SEESP, 1994.

ALENCAR, Eunice Maria L. Soriano de. **Alguns Criatividade**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1995.

ALENCAR, Eunice Maria L. Soriano de. **Alguns A gerência da criatividade**. São Paulo: Makron.

ALENCAR, Eunice Maria L. Soriano de. **Alguns Criatividade e educação de superdotados**. Petrópolis: Vozes, 2001.

ALENCAR, Eunice Maria L. Soriano de; FLEITH, Denise Souza. **Superdotados**: Determinantes, Educação e Ajustamento. 2. ed. São Paulo: EPU, 2001.

ALMEIDA, Maria Amélia; CAPELLINI, Vera Lúcia M. F. **Alunos Talentosos**: possíveis superdotados não notados. Educação. Vol. 55. n. 1. p.45-64. Jan./Abr. Porto Alegre, PUCRS, 2005.

BRASIL. **Atendimento a Superdotados**. O papel dos professores. Brasília: MEC, 1985.

BRASIL. **Atendimento a Superdotados** - O Papel dos Pais. Brasília: MEC, 1985.

BRASIL. **Integração**. Vol. 7. n. 17. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Integração**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. **Integração**. Vol. 10. n. 22. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. **Lei nº 10172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em: 15 jul. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2/01** - Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2018.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. (2008). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2018.

BRASIL. **Decreto Nº 6.571/08** - Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm). Acesso em: 15 jul. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 4**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: Diário Oficial da União, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 15 jul. 2018.

CAMPBELL, Linda; CAMPBELL, Bruce; DICKINSON, Dee. **Ensino e aprendizagem por meio das Inteligências Múltiplas**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COSTA, Mara Regina Nieckel da. **Altas Habilidades: Mitos e Verdades**. (Impresso), 1999.

CUPERTINO, C. M. B. (Org.) **Um olhar para as Altas Habilidades: construindo caminhos**. São Paulo: FDE, 2008. Disponível em: [http://cape.edunet.sp.gov.br/cape\\_arquivos/Um\\_Olhar\\_Para\\_As\\_Altas\\_habilidades.pdf](http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/Um_Olhar_Para_As_Altas_habilidades.pdf). Acesso em: 15 jul. 2018.

CUPERTINO, Christina; GIANETTI, Sonia Regina Bassi. **Da imobilidade à realização: os passos de uma trajetória de criação**. Educação. Vol. 55. n. 1. p.65-80. Jan./Abr. Porto Alegre, PUCRS, 2005.

FLEITH, Denise de Souza (Org.) **A construção de práticas educacionais para alunos com Altas Habilidades/Superdotação** (3 volumes). Brasília: MEC/SEESP, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/celpe-bras>. Acesso em: 15 jul. 2018.

FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice Soriano de (Org.) **Desenvolvimento de talentos e Altas Habilidades: Orientação a pais e professores**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FREEMAN, Joan; GUENTHER, Zenita Cunha. **Educando os Mais Capazes – Ideias e Ações Comprovadas**. São Paulo: E.P.U., 2000.

FREITAS, Soraia Napoleão (Org.) **Altas Habilidades/Superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas**. Santa Maria: UFSM, 2006.

FREITAS, Soraia Napoleão; PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. **Altas Habilidades/Superdotação: atendimento especializado**. Marília: ABPEE, 2010.

GAMA, Maria Clara Sodré (Org.) **Educação dos Superdotados**: teoria e prática. São Paulo: E.P.U, 2006.

GARDNER, Howard. **Mentes que Criam**: Uma Anatomia da Criatividade. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente**: a teoria das Inteligências Múltiplas. Porto Alegre: Artmed, 1994.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas**: A teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GARDNER, Howard. **A nova ciência da mente**. São Paulo: EDUSP, 1996.

GARDNER, Howard. **As artes e o desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GARDNER, Howard. **Arte, Mente e Cérebro**. Uma abordagem cognitiva da criatividade. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GARDNER, Howard. **Inteligência**: um conceito reformulado. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

GARDNER, Howard. **Mentes Extraordinárias**. Perfis de quatro pessoas excepcionais e um estudo sobre o extraordinário em cada um de nós. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

GARDNER, Howard; CHEN, Jie-Qi; MORAN, Seana. **Inteligências múltiplas ao redor do mundo**. Porto Alegre, Artmed, 2010.

GARDNER, Howard; FELDMAN, David Henry; KRECHEVSKY, Mara. (Org.) **Projeto Spectrum**: a teoria das inteligências múltiplas na educação infantil. Coleção de 3 volumes. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GARDNER, Howard; KORNHABER, Mindy L.; WAKE, Warren K. **Inteligência - Múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GERMANI, Larice Bonato; COSTA, Mara Regina Nieckel da, VIEIRA, Nara Joyce Wellausen. Construindo caminhos e estimulando potencialidades. In: **Ensaios Pedagógicos**. Brasília: MEC/SEESP, 2005, p.71-81.

GUENTHER, Zenita Cunha. **Dotação e Nível Social** – Um estudo de crianças bem dotadas de classe pobre. Belo Horizonte: CENESP-MEC-ADAV, 1979.

GUENTHER, Zenita Cunha. **Identificação do Talento pela Observação Direta**. Lavras: FAPEMIG-CEDET-UFLA, 1998.

GUENTHER, Zenita Cunha. **Capacidade e Talento**: um programa para a escola. São Paulo: EPU, 2006.

GUENTHER, Zenita Cunha. Aceleração, ritmo de produção e trajetória escolar: desenvolvendo o talento acadêmico. Revista "**Educação Especial**" Vol. 22. n. 35. p. 281-298. Set./Dez. 2009, Santa Maria. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 15 jul. 2018.

GUENTHER, Zenita Cunha; *et al.* **Dez anos em prol do bem dotado**. Belo Horizonte: MEC-ADAV, 1984.

LANDAU, Erika. **Criatividade e Superdotação**. Rio de Janeiro: Livraria Eça, 1986.

MAIA-PINTO, Renata Rodrigues. **Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação** - Documento Orientador: Execução da Ação. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Especial. 2006.

MAIA-PINTO, Renata Rodrigues; FLEITH, Denise Souza. **Percepção de professores sobre alunos superdotados**. Estudos de Psicologia, 2002.

MARTINS, Alexandra da Costa Souza; ALENCAR, Eunice Soriano de. Características desejáveis em professores de alunos com Altas Habilidades/Superdotação, Revista "**Educação Especial**". Vol. 24. n. 39. p. 31-45. Jan./Abr. Santa Maria, UFSM, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 15 jul. 2018.

METTRAU, Marsyl Bulkool. **Os Superdotados universitários e a percepção de seus professores**. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 1986. (Coleção Albano Franco, nº 9)

METTRAU, Marsyl Bulkool. **Diferentes expressões e manifestações da inteligência: Superdotação em questionamento**, 1987.

METTRAU, Marsyl Bulkool. **Lúdico** - O Diálogo e a Informática, 1995.

METTRAU, Marsyl Bulkool. **Nos bastidores da inteligência**. Rio de Janeiro: UERJ, 1995.

METTRAU, Marsyl Bulkool. **Benefícios para educação geral e programas para alunos portadores de Altas Habilidades, criativos e talentosos**. 2000.

METTRAU, Marsyl Bulkool. **O Portador de Altas Habilidades e a Emoção na Inteligência**. Integração. V. 10. n. 22. Brasília: MEC/SEESP, 2000.

METTRAU, Marsyl Bulkool. (Org.). **Inteligência: patrimônio social**. Rio de Janeiro: Dunya, 2000.

METTRAU, Marsyl Bulkool; Pedrosa, C. C. **Acorda escola/filhos superdotados: vantagem ou desvantagem?** Rio de Janeiro.

METTRAU, Marsyl Bulkool; Pedrosa, C. C. Inteligência: Visualizar formas mais globais para sua avaliação. In: ALMEIDA, Leandro; RIBEIRO, I. (Org.) **Avaliação Psicológica: Formas e Contextos**. Portugal: Apport, 1995.

METTRAU, Marsyl Bulkool; Pedrosa, C. C. **O Brinquedo, a Criança e a Educação: Reflexões**. Educação. Vol. 1. n. 2, p.85-96, Jul./Dez. Belém, 1985.

METTRAU, Marsyl Bulkool; MARQUES, A. de S. **Ensinar a Pensar**. Uma Metodologia lógico-criativa para nós, professores e nossos alunos cidadãos. Rio de Janeiro: FAPERJ/UERJ, 1998.

MILLER, A. **O Drama da criança bem dotada** - Como os pais podem formar (e deformar) a vida emocional dos filhos. São Paulo: Sumus, 1997.

NEGRINI, Tatiane; FREITAS, Soraia Napoleão. **A identificação e a inclusão de alunos com características de Altas Habilidades/Superdotação**: discussões pertinentes. Revista "**Educação**

**Especial**". n. 32. p. 273-284. Santa Maria: 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 15 jul. 2018.

NOVAES, Maria Helena. **Desenvolvimento Psicológico do Superdotado**. São Paulo: Atlas, 1979.

NOVAES, Maria Helena. **Atuais Tendências e Alternativas da Educação de Superdotados**. Rio de Janeiro, 1985.

NOVAES, Maria Helena. (Org.) **Talento e Superdotação**. Rio de Janeiro: PUCRio, 1998.

NOVAES, Maria Helena. A identificação das Altas Habilidades/Superdotação sob uma perspectiva multidimensional. Revista "**Educação Especial**". Vol. 22. n. 35. p. 299-328. Set./Dez. Santa Maria, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 15 jul. 2018.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera; FREITAS, Soraia Napoleão. **Estado do conhecimento na área de Altas Habilidades/Superdotação no Brasil: uma análise das últimas décadas**. Caxambu, 32<sup>a</sup> Reunião Anual da ANPED, 2009. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT15-5514--Int.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2018.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera; STOBÄUS, Claus Dieter. Alberto: um professor de ensino regular e seu 'algo mais' para atender aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação. Revista "**Educação Especial**". Vol. 2. n. 25. p.73-84. Santa Maria: UFSM, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 15 jul. 2018.

PEREZ, Susana Graciela Perez Barrera; Freitas, Soraia Napoleão. **Manual de Identificação de Altas Habilidades/Superdotação**. Guarapuava: Aprehendere, 2016

RENZULLI, J. S. **A guidebook for evaluating programs for the gifted and talented**. Ventura, CA: N/S-LTI-G/T, 1975.

RENZULLI, J. S. **What makes giftedness? Re-examining a definition**. Phi Delta Kappan. 1978

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

RENZULLI, J. S. **The multiple menu model for developing differentiated curriculum for the gifted and talented**. Gifted Child Quarterly. 1988. p.298-309.

RENZULLI, Joseph S.; REIS, Sally M. **The Schoolwide Enrichment Model**. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1997.

SCHOPENHAUER, Arthur. **O mundo como vontade e representação**. São Paulo: UNESP, 2005.