
A identificação de estudantes com altas habilidades/superdotação: desafios da prática do Atendimento Educacional Especializado

The Identification of Students with High Ability/Giftedness: Challenges in the Practice of Specialized Educational Services

La identificación de estudiantes con altas capacidades/superdotación: desafíos en la práctica de los Servicios Educativos Especializados

Recibido: 20/07/2024

Aprobado: 25/02/2025

Este artículo ha sido aprobado por la editora, Dra. Susana Graciela Pérez Barrera

Elizangela Dias Santiago Fernandes¹

Santuza Mônica de França Pereira da Fonseca²

Eugenia Rosa de Lima³

Resumo

Este artigo teve como objetivo geral analisar as reflexões de professoras que atuam no Atendimento Educacional Especializado em algumas instituições municipais do estado da Paraíba, no Nordeste do Brasil, e o que elas apontam acerca do estudo e/ou identificação de pessoas com Altas Habilidades/Superdotação. Para tanto, a metodologia utilizada foi de natureza qualitativa, do tipo pesquisa de campo. Como instrumento para a coleta de dados, fizemos uso da entrevista semiestruturada, na qual participaram cinco professoras do Atendimento Educacional Especializado e, para tratamento dos dados, recorreremos à Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2011). Dessa forma, do material coletado, emergiram apontamentos acerca da categoria temática que foi denominada como “Altas Habilidades/Superdotação:

¹ Doutoranda em Educação pela UEM. Especialista em Serviço de Atendimento Educacional Especializado pela UFPB. E-mail: dias.liz@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7223-3151>

² Doutoranda em Educação pela PUCRS. Mestre em Educação pela PUCRS. Professora da Universidade Federal da Paraíba. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial GEPE CNPQ/UFPB/CE e do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Questões Sociais na Escola CNPQ/PUCRS/EH. E-mail: santuza.monica@academico.ufpb.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6501-5885>

³ Graduada em Pedagogia. Especialista em Serviço de Atendimento Educacional Especializado pela UFPB. E-mail: rosadelimaeugenia31@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-4307-6642>

conceitos e identificação de estudantes”. Com isso, os resultados demonstram o desconhecimento sobre a existência de alunos com Altas Habilidades/Superdotação, bem como a falta de instrumentos e a ausência de conhecimento das professoras que atuam no Atendimento Educacional Especializado para identificação desses estudantes para além dos testes de Q.I. Destarte, a pesquisa abre caminhos para que novos estudos possam se aproximar do universo da prática, os quais envolvem os sujeitos, as famílias, a comunidade escolar, a equipe gestora, os municípios, as universidades dentre outros, a fim de propiciar a ampliação de conhecimentos e de políticas públicas educacionais na área das Altas Habilidades/Superdotação.

Palabras chave: educação especial, Atendimento Educacional Especializado, identificação, altas habilidades/superdotação.

Abstract

This article had the general objective of analyzing the reflections of teachers who work in Specialized Educational Services in some municipal institutions in the state of Paraíba, in the Northeast of Brazil, and what they point out about the study and/or identification of people with High Ability/Giftedness. To this end, the methodology used was qualitative in nature, of the field research type. As an instrument for data collection we used semi-structured, in which five teachers from Specialized Educational Services participated interviews and to process the data we used Content Analysis, proposed by Bardin (2011). Thus, from the material collected, notes emerged about the thematic category that was called “High Ability/Giftedness: concepts and identification of students”. Therefore, the results demonstrate the lack of knowledge about the existence of students with High Ability/Giftedness as well as the lack of instruments and the lack of knowledge of teachers who work in Specialized Educational Services to identify these students beyond IQ tests. Therefore, the research opens ways for new studies to approach the universe of practice, which involve subjects, families, the school community, the management team, municipalities, universities, among others, in order to provide the expansion of knowledge and educational public policies in the area of High Ability/Giftedness.

Keywords: special education, Specialized Educational Service, identification, high ability/giftedness.

Resumen

Este artículo tuvo como objetivo general analizar las reflexiones de docentes que actúan en Servicios Educativos Especializados en algunas instituciones municipales del estado de Paraíba, en el Nordeste de Brasil, y lo que señalan sobre el estudio y/o identificación de personas con Alta Habilidades/Superdotação. Para ello, la metodología utilizada fue de carácter cualitativo, del tipo investigación de campo. Como instrumento de recolección de datos utilizamos entrevistas

semiestructuradas, en el que participaron cinco docentes de Servicios Educativos Especializados y para procesar los datos utilizamos el Análisis de Contenido, propuesto por Bardin (2011). Así, del material recolectado surgieron apuntes sobre la categoría temática que se denominó “Altas Habilidades/Superdotação: conceptos e identificación de los estudiantes”. Por lo tanto, los resultados demuestran el desconocimiento sobre la existencia de estudiantes con Altas Capacidades/Superdotação así como la falta de instrumentos y el desconocimiento de los docentes que trabajan en los Servicios Educativos Especializados para identificar a estos estudiantes más allá de las pruebas de CI. Por lo tanto, la investigación abre caminos para que nuevos estudios se acerquen al universo de la práctica, que involucra a los sujetos, las familias, la comunidad escolar, el equipo directivo, los municipios, las universidades, entre otros, con el fin de propiciar la ampliación del conocimiento y las políticas públicas educativas en el área de Altas Habilidades/Superdotação.

Palabras clave: educación especial, Servicio Educativo Especializado, identificación, altas habilidades/superdotação.

Introdução

A Educação Especial é uma modalidade da educação que perpassa toda a Educação Básica e a Educação Superior. Também é vista como um tema transversal, pois possibilita movimento e fluidez nas práticas pedagógicas. Logo, ela compreende o atendimento de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). Além disso, defende o direito da pessoa à Educação Básica e Superior, sem levar em consideração apenas os limites que invadem os sujeitos com deficiência, mas sobretudo suas possibilidades. Nesse sentido, a Educação Especial foi estabelecida como o compromisso da sociedade brasileira em reconhecer a educação como um direito de todos, como salienta a Constituição Federal de 1988. Logo, essa modalidade da educação surge para a promoção e inclusão dos sujeitos que fazem parte do seu público-alvo.

Nisso reside a potência da Educação Especial, pois ela visa possibilitar e assegurar o acesso e a permanência das pessoas nos diversos níveis de ensino. Essa conquista da sociedade brasileira abrange os sujeitos que, durante muitos anos, foram excluídos ou deixados à margem da sociedade. A Educação Especial tem o caráter de oferecimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos sujeitos que são contemplados por meio dessa política pública educacional. Esse atendimento possibilita a complementaridade e/ou suplementaridade da aprendizagem das pessoas com deficiência. Com isso, essa modalidade de educação contribui para dirimir barreiras que impedem o acesso e a aprendizagem de sujeitos que, durante muitos anos, foram excluídos, segregados ou apenas integrados na sociedade, sem quaisquer adaptações.

Nesta perspectiva, o trabalho tem como temática as Altas Habilidades/Superdotação, cujas denominações dizem respeito aos sujeitos que possuem potencial elevado em áreas do conhecimento, seja de forma isolada ou combinada. Nesse sentido, adotamos a definição sobre a área destacada pelo MEC (Aranha, 2003, p. 12): “[...] a superdotação se caracteriza pela elevada potencialidade de aptidões, talentos e habilidades, evidenciada no alto desempenho nas diversas áreas de atividade do educando a ser evidenciada no desenvolvimento da criança”.

É válido destacar que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, implementada em 2008, também aponta o direito dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação à educação e denomina esses sujeitos como aqueles que “[...] apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse” (Brasil, 2008, p. 13). Essa breve conceituação nos mostra como a temática tem sido abordada no âmbito legal e possibilita a compreensão acerca dos elementos que são tão complexos e, ao mesmo tempo, imperceptíveis à sua identificação para a maioria da sociedade.

Acrescente-se que, embora haja certos mitos e tabus, como, por exemplo, de que não apresentam dificuldades, pois demonstram potencial elevado em quaisquer áreas do conhecimento, outras dificuldades são ressaltadas por Pérez (2003), ao enfatizar a desinformação, precariedade ou inexistência de atendimento e os preconceitos socioculturais e ideológicos, dentre outros que são cruciais para a não identidade ou representações negativas dos sujeitos com AH/SD. Com isso, as pessoas com AH/SD são abandonadas e invisibilizadas no contexto escolar. Logo, a esses mitos e tabus “[...] soma-se ao sentimento de culpa e de pena pelos alunos com deficiência, que os coloca em posição desprivilegiada” (Pérez & Freitas, 2009, p. 12).

Interessa saber que a pesquisa tem como pergunta norteadora a seguinte questão: como acontece a Educação Especial em algumas instituições municipais da Paraíba e o que as professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) refletem acerca do estudo e/ou identificação de pessoas com Altas Habilidades/Superdotação? A partir disso, temos como objetivo geral analisar as reflexões de professoras que atuam no Atendimento Educacional Especializado em algumas instituições municipais do estado da Paraíba, no Nordeste do Brasil, e o que elas apontam acerca do estudo e/ou identificação de pessoas com Altas Habilidades/Superdotação.

Tendo como horizonte essas premissas, construímos este artigo da seguinte forma: apresentamos a nossa fundamentação teórica, seguida da metodologia, análise e discussão dos dados e, finalmente, apresentamos as nossas considerações finais. Ao longo da fundamentação teórica, tratamos acerca do direito à educação das pessoas com Altas Habilidades/Superdotação no Brasil e o processo de identificação desses sujeitos. Na metodologia, apresentamos o percurso da pesquisa, enfatizando a abordagem, o tipo e os instrumentos do presente estudo. Na análise e discussão dos dados, apresentamos as evidências

decorrentes do tratamento dos dados, propiciados pela análise de conteúdo. Por fim, temos as considerações finais, seção em que fizemos uma síntese dos resultados da pesquisa.

Fundamentação teórica

Crianças com Altas Habilidades/Superdotação ao longo da história e o pioneirismo de Helena Antipoff

91

Desde a Antiguidade, as pessoas com AH/SD chamam à atenção. Alencar (2001) relata que Platão recomendava que se selecionasse desde cedo aquelas crianças mais inteligentes para que suas habilidades fossem destinadas mais tarde a serviço do Estado. Elas eram conhecidas como “crianças de ouro”. Na China, antes de Cristo, eram selecionadas crianças com este perfil.

Há, ainda, registros de um sistema de exames competitivos elaborado pelos chineses, há mais de 2000 anos antes de Cristo, para selecionar crianças que se destacavam por sua inteligência superior, as quais passavam a receber, então, um atendimento especial. Essas crianças eram denominadas “divinas” e encaminhadas à corte, tidas como presságio de prosperidade nacional. Especialmente a imaginação criadora, que se manifestava através da poesia e ensaios, era altamente valorizada. Muitos dos jovens selecionados apresentavam memórias infalíveis e um raciocínio excepcional, motivos de admiração e reconhecimento social (Alencar, 2001, p. 121).

Na sequência, Alencar (2001) traz o registro de um sultão na Turquia que fundou uma escola-palácio em Constantinopla para recrutar os meninos mais fortes e inteligentes. Nessa escola-palácio, eles recebiam um treinamento especial para o florescimento de suas habilidades.

Vale salientar que, ao longo dos tempos, a criança-prodígio sempre chamou à atenção das pessoas, seja por suas capacidades de memória espetaculares ou pela precocidade na leitura e na escrita. Atualmente, sempre há nos noticiários histórias de crianças que se destacam por essas habilidades e provocam grande fascínio na sociedade. Mas é importante reconhecer que existem diferenças entre indivíduos precoces, gênios e prodígios.

A mesma autora, em obra publicada pelo MEC, assim considera:

Tem sido recomendado que o termo “gênio” seja reservado para descrever apenas os indivíduos que deixaram um legado à humanidade, pelas suas contribuições originais e de grande valor. [...] Os exemplos, muitas vezes lembrado, são o de Mozart, que aos cinco anos compunha sonatas, aos oito produziu uma sinfonia e aos 16 já havia composto 135 obras de diferentes gêneros musicais [...]. Crianças prodígio são aquelas que se caracterizam por uma performance extraordinária em seus primeiros anos, tendo antes dos 10 anos um desenvolvimento similar ao de um adulto altamente qualificado em um determinado domínio, como música, matemática, xadrez e artes plásticas (Morelock & Feldman, 2000). Um exemplo descrito na literatura da superdotação é o de uma criança que aos 7 anos lia e entendia fluentemente italiano, francês, grego e latim,

tendo sido admitida na Universidade de Leipzig, Alemanha aos 9 anos (Alencar, 2007, p. 16).

Sobre os indivíduos precoces, podemos entender que são aquelas crianças capazes de realizar feitos que outras crianças só conseguem mais tarde, por exemplo, a leitura e a escrita. Nesse caso, uma criança que aprende a ler aos dois anos de idade pode ser considerada uma criança precoce. Entretanto, não significa que esta criança precoce é uma criança com altas habilidades/superdotação, embora a literatura nos indique que a criança superdotada geralmente foi uma criança precoce.

Importante trazer à memória o pioneirismo de Helena Wladimirna Antipoff para o estudo das AH/SD no Brasil. Helena nasceu em Grodno, Bielorrússia, no dia 25 de março de 1892 e faleceu em Ibirité - Minas Gerais, no dia 9 de agosto de 1974. Foi psicóloga e pedagoga e, após a obtenção de formação universitária na Rússia, Paris e Genebra, radicou-se no Brasil a partir de 1929 (Campos, 2003).

Aprendeu as primeiras letras com a mãe, continuando seus estudos mais tarde em São Petersburgo, onde obteve, em 1909, o diploma do Curso Normal, o que a habilitou para a docência dos cursos infantis. Com apenas 16 anos, partiu com a mãe e a irmã mais nova para Paris, onde se matriculou no curso de Ciências da Universidade de Paris, na Sorbonne, obtendo o bacharelado em 1911. Envolvida com o campo da psicologia, segue para a Suíça se fixando em Genebra, onde estuda Psicologia de 1912 a 1916, se especializando em Psicologia Educacional.

Na Rússia, dedica-se ao diagnóstico psicológico e a elaboração de projetos educativos para a reeducação das crianças que tinham perdido a família em consequência da Primeira Guerra Mundial. Nessa época, teve contato com “[...] o Método da Experimentação Natural de Lazurski, que permitia a avaliação da inteligência e da personalidade da criança a partir da observação de seu desempenho na realização de atividades cotidianas [...]” (Turci, Rodrigues & Lourenço, 2014, p. 356). O referido Método se apresentava como uma alternativa às avaliações realizadas em laboratório e realizava uma triagem das crianças, separando as ‘normais’ das ‘anormais’ e destinando a cada uma a instituição que se adequava ao seu perfil. “Para cada perfil de criança, havia uma instituição diferente: asilos para os chamados pela nosologia psiquiátrica da época de imbecis e idiotas, clínicas para os nervosos e delinquentes, escolas para os ‘normais’” (Borges & Barbosa, 2019, p. 167).

Uma de suas linhas de investigação era analisar a influência da guerra no desenvolvimento mental de crianças em idade pré-escolar. Contudo, ao apresentar resultados com os quais constata que o nível mental dos filhos de intelectuais era mais alto em comparação aos das outras crianças, foi severamente criticada pelos intelectuais ligados ao recém-implantado regime soviético e acabou excluída dos círculos acadêmicos, além de perseguida de tal forma que foi obrigada em 1924 a deixar a União Soviética, exilando-se em Berlim. Em 1926, retorna para Genebra onde publicou diversos artigos científicos em revistas especializadas até 1928.

Sua atuação no Brasil tem início em 1929, quando Helena aceita o convite do professor Francisco Campos, para ficar à frente do departamento educacional de Minas Gerais. A psicóloga russa com outros profissionais da área da educação, criaram um núcleo de formação de professores e de aperfeiçoamento das técnicas de pedagogia e psicologia. Essa instituição foi fundada ainda em 1929, quando Helena Antipoff foi contratada como professora de Psicologia, com um contrato inicial de dois anos, que foi sucessivamente renovado ao longo da década de 1930. Simultaneamente, foi nomeada diretora do Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico, onde conduziu um variado programa de estudos sobre o desenvolvimento mental. Com o resultado dessa investigação, promoveu a introdução de testes de inteligência nas escolas primárias e o alargamento do processo de homogeneização das turmas.

Reconhecida como grande pesquisadora e educadora de criança com deficiência, Helena Antipoff foi pioneira na introdução da Educação Especial no Brasil. Sua preocupação com os bem-dotados levou Antipoff a sensibilizar todos para a necessidade de considerar essa parcela da população, buscando alternativas que pudessem favorecer o desenvolvimento pleno desses indivíduos. Em 1932, sob sua presidência, foi estabelecida a fundação da primeira Sociedade Pestalozzi, que visava a assistência para crianças “anormais”. Foi nessa instituição que instituiu a criação de consultórios médico-pedagógicos, criação de institutos, internatos e semi-internatos, centro de informações e estatísticas para coleta de dados e publicação de obras em relação às crianças “anormais” (Borges & Barbosa, 2019).

Com o passar do tempo, Helena Antipoff “[...] abandona a opção por classes seletivas, que havia defendido para as escolas públicas nos anos de 1930, e decide incentivar a reunião de crianças de variados níveis intelectuais e tipos de habilidades nas salas de aula do Rosário” (Campos, 2003, p. 224). De acordo com Turci, Rodrigues e Lourenço (2014, p. 356), Helena Antipoff “[...] não concordava com uma visão puramente inatista da inteligência. Em sua opinião, seria a inteligência civilizada, isto é, a capacidade de conhecimento polida pela ação da sociedade, que seria medida pelos testes ditos de inteligência”.

Os estudos sobre o desenvolvimento mental objetivavam prioritariamente subsidiar a introdução dos testes de inteligência nas escolas primárias, a fim de que se organizassem as classes homogêneas (Campos, 2003). As chamadas classes homogêneas tinham como critério básico o nível de Inteligência e, no Brasil, serviram para separar os alunos da classe popular e conduzi-los ao Ensino Técnico, enquanto os estudantes favorecidos seriam direcionados para a universidade. De igual modo, contribuiu para a criação de programas que visavam a educação compensatória e a reeducação de crianças excepcionais, como era chamado o público-alvo da Educação Especial. À época em que Helena Antipoff atuava, este era o paradigma sobre a inteligência humana, baseado nos testes de QI e nos quais a pesquisadora havia se aperfeiçoado em seus estudos na França e na Suíça.

Dos testes de QI à Teoria das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner, e a Teoria dos Três Anéis, de Joseph Renzulli: um novo conceito sobre a inteligência humana

Lewis Terman foi um dos psicólogos americanos pioneiros no estudo da inteligência. Foi um dos defensores do teste do Quociente de Inteligência (QI), testes de aptidão acadêmica, os quais ele adaptou dos autores franceses, no final do século 19. “Terman inaugurou o trabalho científico formal sobre os superdotados” (Winner, 1998, p. 33). Assim escreveu a mencionada autora sobre o trabalho de Terman:

Ele fez a área progredir para além da abordagem de estudo de caso e influenciou profundamente a pesquisa sobre superdotação realizada desde então. Parte de seu legado é que, para o público geral, bem como para a maioria dos psicólogos e educadores, o termo superdotados continua a referir-se a uma habilidade global unitária que é melhor avaliada por um teste de QI ou quando não isso, por desempenho escolar, que sabidamente se correlaciona com o QI. E, em grande parte em decorrência do trabalho de Terman, programas para os superdotados (ou seja, crianças academicamente superdotadas com QI alto) cresceram com grande rapidez em escolas públicas em todos os Estados Unidos (Winner, 1998, p. 33).

Winner (1998) traz uma explicação para este conceito difundido de superdotação global que autores da inteligência defendiam na época de Terman (metade da década de 20). Este conceito se traduz como um mito “frequentemente reservado para crianças com habilidades acadêmicas” (Winner, 1998, p. 15).

Quando Howard Gardner (1983) cria a teoria das inteligências múltiplas ou múltiplas inteligências, seus estudos vêm contestar os conceitos de inteligência que vigoravam na época e acreditavam na inteligência como algo imutável e único. “No estudo, ele contesta o Quociente de Inteligência-QI, propagado teste de inteligência de Binet que se baseava na teoria da existência de uma única inteligência genérica e capaz de ser mensurada [...]” (Fonseca & Daxenberger, 2023, p. 8).

Em 2000, Gardner divulga sua definição sobre a inteligência humana, como “um potencial biopsicológico para processar informações que pode ser ativado num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura” (Gardner, 2000, p. 47 *apud* Fonseca & Daxenberger, 2023, p. 8).

Seguindo este raciocínio, Gardner apresenta os oito tipos de inteligência que o ser humano pode desenvolver. Fonseca & Daxenberger (2023, p. 8) assim escrevem na esteira do pensamento do autor mencionado:

Em estudo, na década de 80, Gardner (1983) propõe a existência de pelo menos 7 (sete) inteligências básicas que podem se manifestar na pessoa e que funcionam combinadas. São as inteligências: 1) Linguística; 2) Lógico-matemática; 3) Espacial; 4) Corporal-cinestésica; 5) Musical; 6) Interpessoal e 7) Intrapessoal, as quais impactaram fortemente a educação. A seguir, Gardner amplia suas pesquisas e acrescenta a inteligência Naturalista, a oitava inteligência, e, mais tarde, em 1999, inicia

a proposição de uma nona inteligência chamada Existencial, as quais mesmo teoricamente independentes uma das outras e localizadas em pontos específicos do cérebro podem se conectar ou não, a depender do contexto sociocultural, das oportunidades e dos valores e decisões de cada sujeito (Fonseca & Daxenberger, 2023, p. 8).

Isso explica o fato de uma pessoa ser muito boa em cálculos e possuir dificuldades em dançar ou ter facilidade em escrever texto e não ter o menor jeito para desenhar. A inteligência não é linear e nem as pessoas nascem inteligentes, como outras teorias anteriores a de Gardner defendiam. Para este autor, casos de uma pessoa possuir as nove ou mais inteligências desenvolvidas não é comum, mas não é impossível, como, por exemplo, o pintor italiano do Renascimento, Leonardo da Vinci ou o conhecido músico austríaco Wolfgang Amadeus Mozart, nascido em 1756.

Conforme o conceito de inteligência de Gardner, surge outro autor estadunidense, da Universidade de Connecticut, chamado Joseph Renzulli, o qual traz um conceito bastante inovador de superdotação que também vai contestar as teorias sobre inteligência que vigoravam até então, as quais defendiam um único tipo de inteligência.

Renzulli (1986) estudou a superdotação, elaborou uma teoria e a representou graficamente com um diagrama de três anéis. Neste diagrama que utilizou (Diagrama de Venn), o pesquisador localizou três áreas predominantes para definir a superdotação: capacidade geral e/ou específica acima da média; comprometimento com a tarefa e a criatividade. A superdotação estaria na intersecção destas 3 áreas. Deste modo, Fonseca & Daxenberger (2023, p. 9) escrevem:

Para o pesquisador estadunidense, o que define a superdotação da pessoa é o grupamento de três áreas dominantes, quais sejam: capacidade geral e/ou específica acima da média que pode permanecer estável ao longo da vida; elevados níveis de comprometimento com a tarefa, que podemos traduzir como motivação, persistência e esforço pessoal, e a criatividade que tem a ver com a flexibilidade do pensamento e a originalidade. A superdotação estaria localizada na intersecção dessas áreas, representadas como anéis (Fonseca & Daxenberger, 2023, p. 9).

Abaixo, apresentamos a representação da superdotação de Renzulli (2004) no Diagrama de Venn.

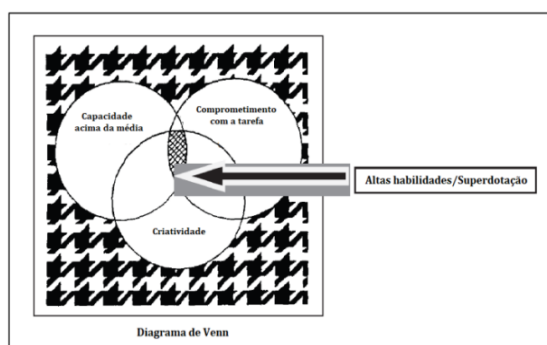


Figura 1 – Diagrama de Venn

Fonte: Renzulli (2004)

Renzulli (2004) anunciou em seus estudos a existência de dois tipos de superdotação: a “superdotação acadêmica”, que geralmente é a mais valorizada pela escola, que tem a ver com as capacidades linguísticas e analíticas, e a “superdotação produtivo-criativa”, que está presente em muitos sujeitos que não são os alunos mais aplicados e que não tiram as melhores notas escolares, porém eles possuem características de muita criatividade e imaginação (Pérez, 2003 *apud* Fonseca & Daxenberger, 2023).

Justamente são esses estudantes de superdotação produtivo-criativa que merecem atenção e cuidados pois, na maioria das vezes, estão invisibilizados pelo sistema escolar ao não apresentarem os melhores desempenhos nas tarefas escolares.

A importância da Identificação e reconhecimento de crianças e adolescentes com AH/SD

A Política Nacional de Educação Especial traz à tona a necessidade de criação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) que foram implementados pelo Ministério da Educação (MEC), a partir de 2005, na maioria das Unidades da Federação e no Distrito Federal, como uma política pública suplementar para a inclusão, no caso dos alunos superdotados, “com o objetivo de identificar e apoiar alunos com AH/SD, suas famílias, assim como seus professores. Estes Núcleos são importantes para a identificação dos estudantes com AH/SD” (Fonseca & Daxenberger, 2023, p. 13). Sua localização ocorre nas secretarias estaduais e municipais, diferentemente das salas de recursos multifuncionais (SRM) que são espaços localizados nas próprias escolas públicas e “são importantes para a identificação dos estudantes com AH/SD e se constituem em grande apoio à política nacional de inclusão (Fonseca & Daxenberger, 2023, p. 13).

Sabemos que são muitos os desafios que as escolas enfrentam de modo a assegurar uma educação de qualidade de forma inclusiva. Além disso, no tange a identificação de estudantes com AH/SD, também há desafios que remetem ao Atendimento Educacional Especializado, principalmente no que tange à observação e formação, dentre outros.

A par destes desafios, a criação dos Núcleos de Apoio às Altas Habilidades/Superdotação-NAAH/S apresenta-se como uma resposta adequada aos problemas propostos pela área. Além de atender ao alunado identificado como superdotados, os Núcleos objetivam a promoção da formação e capacitação dos professores para que possam identificar e atender a esses alunos, aplicando técnicas e estratégias de ensino para a suplementação, a diferenciação e o enriquecimento curricular. Além disso, propõem-se a oferecer acompanhamento aos pais dessas crianças e à comunidade escolar em geral, e colaborar para a construção de uma educação inclusiva e de qualidade, assegurando o

cumprimento da legislação brasileira e o princípio da igualdade de oportunidades para todos (Virgolim, 2007, p. 10).

Apesar dos NAAH/S se apresentarem como um importantíssimo ganho para identificação e, conseqüentemente, atendimento dos sujeitos com AH/SD, os mitos que acompanham os estudantes com AH/SD têm sido os dificultadores no processo de identificação e no reconhecimento da importância de que essas pessoas sejam identificadas. Segundo Pedro (2023), os mitos que estão presentes na vida e no entendimento das AH/SD têm sido os grandes vilões que atrapalham o processo da identificação.

De acordo com Winner, psicóloga estadunidense estudada neste artigo, os mitos estão presentes em qualquer área de estudo. Portanto, na área da superdotação também. Assim, a autora enumera nove mitos sobre superdotação, que são os seguintes:

Mito 1: SUPERDOTAÇÃO GLOBAL: [...] A suposição subjacente aqui é que as crianças superdotadas possuem um poder intelectual geral que lhes permite ser superdotados em tudo.

Mito 2: TALENTOSAS, MAS NÃO SUPERDOTADAS: [...] Dois rótulos diferentes sugerem duas classes diferentes de crianças.

Mito 3: QI EXCEPCIONAL: [...] Há poucas evidências de que superdotação em áreas não-acadêmicas, como artes ou música, requeiram um QI excepcional.

Mitos 4 e 5: BIOLOGIA VERSUS AMBIENTE: [...] O mito senso comum é de que a superdotação é inteiramente inata. Este mito folclórico ignora a poderosa influência sobre o desenvolvimento de aptidões.

Mito 6: O PAI CONDUTOR: Algumas pessoas afirmam que as crianças superdotadas são “fabricadas” por pais superzelosos concentrados no estrelato dos filhos.

Mito 7: ESBANJANDO SAÚDE PSICOLÓGICA: [...] As crianças superdotadas são, com frequência, socialmente isoladas e infelizes, a menos que sejam afortunadas o suficiente para encontrar outras como elas. [...]

Mito 8: TODAS AS CRIANÇAS SÃO SUPERDOTADAS? [...] a visão de que todos os estudantes são superdotados, em habilidades escolares, leva a posições inflexíveis contra qualquer forma de educação especial para os superdotados.

Mito 9: AS CRIANÇAS SUPERDOTADAS SE TORNAM ADULTOS EMINENTES: [...] As crianças superdotadas são tipicamente vistas não apenas como crianças criativas, mas também como futuros adultos criativos e eminentes. [...] Apenas poucos dos superdotados se tornam adultos criadores eminentes (Winner, 1998, p. 15-18).

Os autores Feldhusen e Jarwan (2000, *apud* Pedro, 2023), sobre os mitos apresentados, consideram os alunos com AH/SD como os maiores recursos de um país. Todavia estes só poderão desenvolver seu potencial criativo com o apoio da família e com uma educação adequada para desafiar suas inteligências.

Neste sentido, uma educação equitativa, que considere as especificidades de cada estudante é muito bem-vinda. E, para os alunos com AH/SD, é de grande importância que sejam identificados. Para isso, são necessárias políticas públicas

que invistam na formação docente sobre esta temática, a fim de que os estudantes com o comportamento da superdotação saiam da invisibilidade, inclusive no Censo escolar.

Alguns pesquisadores no Brasil têm se dedicado à adaptação dos instrumentos de nomeação que podem ser respondidos por pais e professores, avaliação pedagógica, avaliação psicológica e outras avaliações complementares, como de criatividade, musical, de desenvolvimento motor, nomeação por pares, autonegação etc., conforme apontamentos de Pedro (2023).

Podemos afirmar, portanto, que essa ainda é uma área carente de pesquisas e investimentos, e que necessita, por sua vez, de muitos parceiros no processo para identificação. Conforme Pedro (2023, p. 18), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional “[...] recomenda a identificação precoce das AH/SD, a fim de possibilitar a esses estudantes a valorização do seu potencial, melhores oportunidades de escolarização e identificação com seus pares”.

Metodologia

A metodologia da pesquisa está apoiada na natureza qualitativa da pesquisa. Essa abordagem, de acordo com Gaskell (2002, p. 68), “não é contar opiniões ou pessoas, mas, ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão”. Com isso, a pesquisa qualitativa se aproxima das opiniões, atitudes, valores, impressões, crenças, ou seja, visa a apreensão de questões subjetivas das pessoas. Nesse sentido, nos baseamos em uma pesquisa de campo, a qual visou a busca de informações diretamente com o grupo de professoras do AEE. Ou seja, na pesquisa de campo, “[...] o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu, e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...]” (Gonsalves, 2001, p.67).

Então, para a coleta dos dados, utilizamos uma entrevista semiestruturada. Marconi & Lakatos (2003, p. 195) dizem que entrevista “é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”.

A entrevista foi realizada com cinco participantes que atuam como professoras do AEE em municípios localizados no Estado da Paraíba. Para as professoras, foram dados nomes fictícios, a fim de resguardar suas identidades. Para tanto, as chamaremos de: Azaléia, Hortênsia, Orquídea, Rosa e Tulipa. Todas se identificam como gênero feminino. A seguir, exibimos alguns elementos característicos das entrevistadas no Quadro 1.

Quadro 1. Caracterização das professoras entrevistadas

Nome das professoras	Idade	Graduação	Pós-graduação	Tempo de serviço na função de professora do AEE
Azaléia	47	Pedagogia	Psicopedagogia Institucional e Clínica	2 anos
Hortênsia	61	Psicologia e Licenciatura em Geografia	Mestrado e Doutorado em Educação	13 anos
Orquídea	45	Pedagogia	Psicopedagogia Institucional e Clínica	5 anos
Rosa	56	Pedagogia e Licenciatura em Geografia	Educação Ambiental	7 anos
Tulipa	33	Pedagogia	- Psicopedagogia Institucional e Clínica - Libras - ABA - Psicomotricidade	2 anos

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Com exceção de Hortênsia, todas as entrevistadas são graduadas em Pedagogia e especialização em distintas áreas. Porém, Hortênsia possui graduação em Psicologia e Pós-Graduação *Stricto Sensu* - Mestrado e Doutorado em Educação. Com o quadro, ainda percebemos que Azaléia e Tulipa estão no início de carreira como Professoras do AEE, enquanto as professoras Hortênsia e Rosa são as que têm maior tempo trabalhando no AEE. Por fim, os dados foram tratados por meio da análise de conteúdo.

Altas Habilidades/Superdotação: conceitos sobre AH/SD e a importância da identificação de estudantes

Nesta subseção, abordamos os conceitos e a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, a partir do que emergiu das falas das professoras entrevistadas. Logo, percebemos a contribuição da professora Rosa ao dizer que, no município em que trabalha, houve uma iniciativa para procurar alunos com AH/SD, mas que não prosseguiu, pois foi a iniciativa de uma gestão municipal. Ela não atendeu nenhum aluno com AH/SD e não usou nenhum instrumento para identificar, bem como não conhece nenhum instrumento de identificação. Esse desconhecimento reforça o mito que apenas os testes de Q.I. são os indicados para fazer a identificação. Sobre sua compreensão acerca da AH/SD, ela afirma:

São pessoas, são crianças que têm algum talento diferenciado a mais [...]. É aqueles que têm um alto conhecimento, mas às vezes

um aluno com TEA pode ter Altas Habilidades/Superdotação naquela área de estudo, ele pode desenhar muito bem, isso é um talento, isso é ter uma Altas Habilidades/Superdotação nessa área de pintura, que canta bem, que faz alguma coisa diferenciada[...] (Professora Rosa).

Para a professora Orquídea, a conceituação perpassa a ideia de que “[...] é aquele aluno que tem uma habilidade a mais e que ele [...] consegue se sobressair bem em algo que a gente poderia ter muita dificuldade ou qualquer outro aluno”. Segundo Aranha (2003, p. 20), o/a estudante com Altas Habilidades/Superdotação possui “[...] expressões e talentos em áreas, que podem ser específicas, [...] ou a um conjunto de áreas”. Com isso, a professora Hortênsia menciona que:

As Altas Habilidades dentro do contexto mais atual rompem com o pensamento tradicional que atribuía apenas os testes de Q.I. Então, hoje, a gente pode considerar uma pessoa com Altas Habilidades se ela tiver um bom desempenho, não precisa ser em todas as áreas, mas numa determinada área, considerando as inteligências múltiplas e que ela [...] seja criativo e organizado e tenha um bom desempenho. Isso são elementos essenciais que podem contribuir para um diagnóstico de uma pessoa com Altas Habilidades (Professora Hortênsia).

Nesse sentido, quebramos o paradigma de considerarmos os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação apenas mais rápidos do que os demais. Eles são diferentes, principalmente por “[...] requererem apoio estruturado mínimo, porque fazem descobertas sozinhas e inventam novas formas de intender e (...) são diferentes das crianças que apenas trabalharam com afinco extremo” (Winner, 1998, p. 247-248). A professora Tulipa foi uma das professoras que teve contato com um possível aluno com Altas Habilidades/Superdotação. Ela diz que teve:

[...] uma possibilidade de Altas Habilidades/Superdotação, mesmo não sendo público-alvo da Educação Especial, mas como tava ainda em questão da triagem tudo aí eu fiquei atendendo, mas a minha suposição era que tinha Altas Habilidades/Superdotação e aí não teve como saber porque ele saiu da escola, não concluiu a questão da triagem, a gente não sabe se realmente era, mas a minha suposição era que era isso. A gente deu o encaminhamento aos pais, mas infelizmente, a gente não ficou sabendo do resultado, porque ele acabou saindo da escola (Professora Tulipa).

A fala da professora Tulipa deixa claro que ela não considera os alunos com Altas Habilidades/Superdotação como público-alvo da Educação Especial. Isso talvez seja um resquício de apenas contemplar suas potencialidades e considerar a Educação Especial do ponto de vista da deficiência e/ou da falta. Ao narrar como foi o contato com esse possível estudante com Altas Habilidades/Superdotação, a professora Tulipa disse:

Ele era bem aquém da turma dele, já tinha, inclusive, passado pra essa turma porque ele já tinha conseguido compreender da turma anterior, passou pra essa turma e mesmo assim e continuava em

vantagem dos demais colegas. E, aí tinha uma questão muito específica assim que ele não gostava de fazer as atividades da sala de aula porquê? Porque ele já compreendia tudo, já sabia tudo. Aí ele ficava muito impaciente, queria sair da sala não queria ficar e foi por isso que encaminharam ele pra sala de recursos, porque ele, infelizmente, algumas escolas, algumas instituições públicas o pessoal não entende, não compreende o público-alvo da Educação Especial, que é as deficiências. [...] Ele tinha muitas habilidades [...]. Sabia ler fluentemente, era um aluno que tava no 2º ano tava lendo fluentemente, matemática, muito bem; compreensão textual, muito bem; conversava, muito bem; se expressava, muito bem; já falava em inglês, cantava em inglês, então assim era um aluno que tinha muitas habilidades pra questão, pra idade dele, mas que não queria ficar em sala de aula porque não interessava o assunto da sala (Professora Tulipa).

Para complementar a ideia de AH/SD, a professora Azaléia frisa que “[...] quando a gente fala em Altas Habilidades, não está inserida só na parte científica, na aprendizagem não. Elas [as AH/SD] podem ser desenvolvidas na parte do esporte e das Artes também”. O que demonstra uma ampliação do conceito, o qual não restringe à questão acadêmica, mas pode perpassar outras áreas do sujeito (Pedro, 2023). Ainda acerca da compreensão a respeito de Altas Habilidades/Superdotação, a professora Tulipa reflete:

É uma pessoa que compreende mais do que os demais. Ela tem uma forma de ver, de compreender melhor do que o outro. [...] O conhecimento dele parece que é bem exacerbado do que os demais. É uma pessoa que tem facilidade, geralmente, em várias questões, digamos: de leitura. É uma criança que vai sempre ficar à frente da sua turminha. Também tem a questão de se expressar [...], gosta de perguntar muito, de conversar muito, de questionar muito [...]. É uma pessoa que sempre quer saber, sempre tá perguntando. Essa pessoa que tá sempre à frente [...]. Vai em busca daquilo que se interessa (Professora Tulipa).

A falta de formação, bem como a ausência de aprofundamento para tratar da Educação Especial na formação inicial dos profissionais da educação e saúde implica em não fortalecimento da política inclusiva, no que tange ao trabalho com os estudantes AH/SD. Além disso, prejudica e fragmenta as ações que potencializam a aprendizagem e o desenvolvimento desses sujeitos.

[...] freqüente associação equivocada das AH/SD ao desempenho escolar extra-ordinário, à criatividade, à precocidade, ou à genialidade, de forma isolada, provoca muita confusão na identificação e banaliza o conceito teórico que deve ser definido, esclarecido e explicitado nos documentos educacionais. A falta de um conhecimento aprofundado sobre o tema conduz a recomendações levianas [...] (Pérez & Freitas, 2014, p. 635).

Durante a pesquisa, tivemos apenas o relato da professora Azaléia que teve contato com aluno diagnosticado com AH/SD. Destaque-se que a inteligência

desse aluno era do tipo lógico-matemática, espacial. A professora lembra ainda que, na sua prática, ficou angustiada, porque não tinha formação, mas foi:

[...] articulando os conhecimentos e procurando outras formas de estar ali possibilitando não só o aluno, mas também a família e também ao professor em buscar qual seria o avanço dele, em qual possibilidade ali, nós poderíamos impulsionar e não afastar a crianças, a ela galgar as condições dela, o que ela tinha a oferecer. (Professora Azaléia).

Ressaltamos que o aluno atendido pela professora Azaléia tinha 10 anos de idade na época. Então, o contato com o aluno com AH/SD auxiliou a professora Azaléia junto com seus colegas de trabalho e de turma. Houve, então, a quebra do mito de que o estudante sabia de tudo. Nesse sentido, percebemos que os estigmas podem ser eliminados por meio do contato com os sujeitos com AH/SD. Cupertino (2008, p. 51) nos adverte que “é um engano pensarmos que esses indivíduos têm recursos suficientes para sempre desenvolverem sozinhos suas habilidades. Alunos com alta habilidades/superdotação necessitam de uma variedade de experiências de aprendizagem enriquecedora que estimulem seu potencial.

Além disso, “o reconhecimento das peculiaridades e das necessidades educacionais dos alunos com AH/SD possibilita que se possa realizar a inclusão de maneira mais eficaz para estes alunos, permitindo-lhes avançar em seus conhecimentos, estimulando as suas potencialidades” (Freitas & Pérez, 2012, p. 11).

As professoras Rosa, Orquídea e Azaléia frisaram, ainda, que não conhecem nenhum instrumento para a identificação de estudantes com AH/SD. Enquanto a professora Tulipa mencionou a existência do teste de Q.I., mas ressalta que não sabe se é utilizado e, se for, ela frisa a utilização por psicólogos. A professora Hortênsia faz uma crítica a esse teste que tem a finalidade de:

[...] medir apenas um intelecto, uma quantidade x de respostas assertivas, ou seja, era considerado um aluno com Altas Habilidades se nesses testes ele atingisse, aproximadamente [...] mais de 130 questões. Porém, esses testes [...] no meu ponto de vista são totalmente ultrapassados, até como um instrumento complementar, para mim ele tá ultrapassado. Aliás, eles não deviam ter existido [sic], porque no meu ponto de vista eles só medem a capacidade cognitiva sem considerar outros elementos que caracterizam a pessoa com Altas Habilidades (Professora Hortênsia).

Para além dessa forma ultrapassada de identificação de estudantes com AH/SD e que é criticada veemente pela professora Hortênsia, percebemos que, de acordo com Virgolim (2007, p. 58), existem outras estratégias de identificação, a qual perpassa “[...] a inclusão de múltiplas formas de avaliação, buscando dados sobre os talentos e capacidades de alunos tanto em testes formais quanto em procedimento informais e de observação”. Tais estratégias perpassam a: nomeação (por professores, pais e colegas), indicação de criatividade,

autonomeação, nomeações especiais, avaliação de produtos, escalas de características e lista de observação e nomeação por motivação do aluno (Virgolim, 2007).

É válido ressaltar que todas as professoras entrevistadas não utilizaram nenhum instrumento ou protocolo para a identificação de estudantes com AH/SD. Apenas a professora Tulipa encaminhou um aluno para o processo de triagem no Núcleo de seu estado, a fim de propiciar a identificação do estudante que apresentava características e comportamento de AH/SD. É importante ressaltar que o processo não se dá ao acaso e de forma imediata, mas exige planejamento, observação, bem como estrutura, para que se produzam registros e coleta de dados (Aranha, 2003). Também é necessário entrevista e acompanhamento sistemático na busca de melhor constatação do perfil investigado.

Nesse sentido, ao longo da subseção, ficou nítida a falta de conhecimento de instrumentos/protocolos para identificação de alunos com Altas Habilidades/Superdotação para além dos testes de Q.I, o que contribui para que o processo de triagem desses estudantes seja externo à escola. Outro ponto que deve ser considerado é a crença na quase inexistência de alunos com AH/SD nas instituições investigadas, o que nos parece uma questão polêmica, ou seja, eles estão invisibilizados por todo o sistema escolar, tendo em vista que ninguém os enxerga.

Considerações finais

A teoria mais aceita e que embasa a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, mesmo após 15 anos em vigor, salienta a capacidade acima da média, a criatividade e o comprometimento com a tarefa dos estudantes superdotados. Mas, infelizmente, também sabemos da desinformação, precariedade ou inexistência de atendimentos a esse público. Diante disso, estes estudantes não são compreendidos em suas necessidades e permanecem invisibilizados no contexto escolar, dificultando, desse modo, que sejam identificados e atendidos em programas de enriquecimento curricular.

As falas das professoras analisadas neste estudo apontam para várias questões, uma das quais que as professoras do AEE atendem alunos com laudo médico ou não, e que a dificuldade é bem maior para atender os alunos não diagnosticados ou não “laudados”. No caso dos estudantes com AH/SD, eles não estão identificados pelas listas de verificação de indicadores de AH/SD nas diversas áreas, assim como pela pesquisa dos questionários para identificação de indicadores de AH/SD respondidos pelos responsáveis, pelos professores e pelos próprios alunos. Todo este material de investigação, publicado no Brasil desde 2016, adaptado de estudiosos da área, compõe uma obra intitulada “Manual de Identificação de altas habilidades/superdotação”, cujas autoras são Susana Pérez e Soraia Freitas.

A presença dos mitos que ainda perpassam a compreensão das habilidades e comportamento dos estudantes com AH/SD é outro fator complicador para o avanço na área, e isso fica denunciado na fala de uma entrevistada quando ela não reconhece que o/a estudante com AH/SD faz parte do público-alvo da Educação Especial. Esse entendimento não é exceção, mas é a regra, tendo em vista que as pessoas acreditam que possuir altas habilidades/superdotação supre o sujeito de todas as maneiras, é um dom divino e que este não necessita de mais nada. Aqui também está explícito o entendimento de um conceito de inteligência do passado, no qual o teste de QI já era suficiente para medir a inteligência que as pessoas acreditavam serem apenas herdadas e restritas a só uma classe social.

O Atendimento Educacional Especializado na escola é de extrema importância para o reconhecimento dos alunos AH/SD, para iniciar o processo de identificação destes estudantes; para que também essas pessoas sejam conscientizadas de suas habilidades, como também a todos do seu convívio educacional, familiar e social para melhorar seu relacionamento com os demais e consigo. Desse modo, e não menos importante, devem se reconhecer como pessoas com altas habilidades/superdotação (PAH/s).

Portanto, investir em políticas públicas para o público-alvo da Educação Especial e para os estudantes com AH/SD, assim como para a formação inicial e continuada dos docentes, deve ser uma pauta permanente e uma luta constante na área da Educação como um todo, pois acreditamos que é possível uma educação inclusiva de fato e de direito para todas as pessoas.

Referências

- Alencar, E. M. L. (2007). Indivíduos com altas habilidades/superdotação: clarificando conceitos, desfazendo idéias errôneas. *In: D. de S. Fleith (Org.). A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação*. Ministério da Educação.
- Alencar, E. S. (2001). O superdotado: derrubando um preconceito. *In: E. S. de Alencar. Criatividade e educação de superdotados*. Vozes.
- Antipoff, C. A., Campos, R. H. de F. (2010). Superdotação e seus mitos. *Psicologia Escolar e Educacional*. 14(2), 301–309.
- Aranha, M. S. F. (Org.). (2003). *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação*. Ministério da Educação.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo* (1. ed.). Edições 70.
- Borges, A. A. P., Barbosa, E. A. N. (2019). Helena Antipoff e a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais: filantropia e ciência em prol dos anormais. *História, Ciências, Saúde-manguinhos*, 26, 163–177.
<https://doi.org/10.1590/S0104-59702019000500009>

- Brasil (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008*.
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>
- Campos, R. H. de F. (2003). Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação. *Estudos Avançados*, 17(49), 209–231.
<https://doi.org/10.1590/S0103-40142003000300013>
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988* (1988).
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm
- Cupertino, C.M.B. (2008). *Um olhar para altas habilidades: construindo caminhos*. FDE.
- Fonseca, S. M. de F. P. da., Daxenberger, A. C. S. (2023). Estudantes com altas habilidades/superdotação na UFPB: o direito à educação no contexto da educação inclusiva. *Olhar De Professor*, 26, 1–23.
<https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.26.21362.051>
- Freitas, S. N., Pérez, S.G.P.B. (2012). *Altas Habilidades/Superdotação: atendimento especializado* (2. ed.). ABPEE.
- Gaskell, G. (2002). Entrevistas Individuais e Grupais. In: Bauer, Martin W., Gaskell, George. *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático*. Editora Vozes.
- Gonsalves, E. P. (2001). *Iniciação à pesquisa científica*. Alínea.
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996* (1996). Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.html
- Marconi, M. de A., Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. (5. ed.) Atlas.
- Núcleo de atividades de altas habilidades/superdotação: documento orientador de 2006* (2006). https://paaahsd.uff.br/wp-content/uploads/sites/388/2021/11/Documento-Orientador_NAAHS_29_05_06.pdf
- Pedro, K. M. (2023). *Altas Habilidades/Superdotação: características, identificação e atendimento*. EDESP-UFScar.
- Pérez, S. G. P. B. (2003). Mitos e crenças sobre as Pessoas com Altas Habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. *Cadernos de Educação Especial*, 22, 45-59.
- Pérez, S. G. P. B. & Freitas, S. N. (2009, outubro). Estado do conhecimento na área de altas habilidades/ superdotação no Brasil: uma análise das últimas décadas. *Anais da Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Pesquisa em Educação*, 32.

- Pérez, S. G. P. B., & Freitas, S. N. (2014). Políticas públicas para as Altas Habilidades/Superdotação: incluir ainda é preciso. *Revista Educação Especial*, 27(50), 627–640. <https://doi.org/10.5902/1984686X14274>
- Renzulli, J. S. (2004). O que é essa coisa chamada superdotação e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. *Educação*, 52(1), 75-131.
<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/375/272>
- Turci, D. A., Rodrigues, L. A., Lourenço, É. (2014). Helena Antipoff: uma biografia intelectual. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(2), 355–357.
<https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0182829>
- Virgolim, Â. M. R. (2007). *Altas Habilidades/Superdotação: encorajando potenciais*. Ministério da Educação.
- Winner, E. (1998). *Crianças superdotadas: mitos e realidade*. Artes Médicas.