PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: IDENTIFICAÇÃO, ENRIQUECIMENTO CURRICULAR E PLANEJAMENTO INCLUSIVO

PEDAGOGICAL PRACTICES FOR STUDENTS WITH HIGH ABILITIES/GIFTEDNESS: IDENTIFICATION, CURRICULUM ENRICHMENT, AND INCLUSIVE PLANNING

https://doi.org/10.63330/aurumpub.074-023

Jacquelane Maria Andrade Carvalho
Mestranda em Educação
Universidad Autónoma de Assunción
E-mail: jackigor@outlook.com

Fernanda Sousa Rabelo
Mestranda em Filosofia Faculdade Católica do Maranhão – MINTER/FACMA/PUCRS
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS / Bolsista FAPEMA.
E-mail: fernanda7158@hotmail.com

Caio dos Santos Silva
Graduado em Licenciatura em Química
Instituto Federal do Piauí - IFPI
E-mail: caiosantosifpi@gmail.com

Edinalva Pereira Campos
Graduada em Pedagogia
Universidade Estadual do Piauí – UESPI
E-mail: nalvaina2@gmail.com

Francisca Maria Isidorio dos Santos
Licenciatura em Pedagogia
Faculdade Superior De Ensino Programus - ISEPRO
E-mail: franciscamariaisidorio@gmail.com

Idelfonso Alves da Costa
Graduado em Geografia
Universidade Estadual do Piauí – UESPI
E-mail: idelfonsoalvesdacosta69@gmail.com

Iraneide da Cunha Santiago
Graduada em Pedagogia
Faculdade Educacional da Lapa (FAEL)
E-mail: baixinha2021iran@gmail.com

Jocilma Xavier Sampaio
Bacharelado em Serviço Social
Faculdade do Médio Parnaíba – FAMEP
E-mail: jocilma2017.xavier@gmail.com

Larissa Barros Rodrigues de Souza Farias
Graduada em Licenciatura em Educação Física
Universidade Federal do Piauí – UFPI
E-mail: issabarro@hotmail.com

Shirley Sampaio Andrade
Graduada em Pedagogia
Universidade Estadual do Piauí - UESPI
E-mail: Shirleyandrade0505@gmail.com

Resumo

Este artigo discute práticas pedagógicas para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), considerando os desafios de uma educação inclusiva que reconheça potencialidades e necessidades de aprendizagem. Trata-se de revisão narrativa, de abordagem qualitativa, baseada em estudos sobre identificação, enriquecimento curricular e formação docente, além de material de referência e documentos normativos. A análise relaciona fontes com objetivos, métodos e alcances distintos, sem tratá-las como evidências equivalentes. Os trabalhos examinados indicam que a identificação tem valor educacional quando contribui para compreender interesses e necessidades e orientar decisões pedagógicas. As fontes descrevem experiências de enriquecimento curricular, mas não permitem concluir que um formato específico seja eficaz em todos os contextos. A discussão aborda também a articulação entre o atendimento educacional especializado (AEE) e a classe comum, a formação docente, o planejamento colaborativo e as condições institucionais. Como síntese analítica, apresenta-se um percurso interpretativo em cinco etapas: observação; estudo de caso e definição de objetivos; experiências de enriquecimento; articulação entre AEE e classe comum; e registro e acompanhamento da aprendizagem. Esse percurso não constitui protocolo validado. Conclui-se que práticas inclusivas requerem continuidade, adequação às necessidades dos estudantes e avaliação contextualizada. A revisão tem limites, entre eles a impossibilidade de reconstruir integralmente o histórico das buscas bibliográficas. Pesquisas futuras podem examinar a implementação dessas práticas em diferentes realidades escolares.

Palavras-chave: Altas Habilidades/Superdotação; Educação Inclusiva; Enriquecimento Curricular; Formação Docente; Práticas Pedagógicas.

Abstract

This article discusses pedagogical practices for students with High Abilities/Giftedness (HA/G), focusing on inclusive education that recognizes learning potential and individual needs. It is a qualitative narrative review drawing on studies of identification, curriculum enrichment and teacher education, as well as a reference text and normative documents. The analysis relates sources with different objectives, methods

and scopes without treating them as equivalent forms of evidence. The studies indicate that identification has educational value when it helps clarify students' interests and learning needs and informs pedagogical decisions. The sources describe curriculum-enrichment experiences, but they do not establish that any single format is effective in every context. The discussion also addresses coordination between specialized educational services and the mainstream classroom, teacher education, collaborative planning and institutional conditions. As an analytical synthesis, the article proposes an interpretive planning pathway with five stages: observation; case study and goal setting; enrichment experiences; coordination between specialized educational services and the mainstream classroom; and recording and monitoring learning. This pathway is not a validated protocol. The article concludes that inclusive practices require continuity, responsiveness to students' needs and contextualized assessment. The review has limitations, including the fact that the full history of bibliographic searches cannot be reconstructed. Further research could examine implementation across different school settings.

Keywords: Curriculum Enrichment; High Abilities/Giftedness; Inclusive Education; Pedagogical Practices; Teacher Education.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva exige que a escola reconheça as diferenças entre os estudantes e organize oportunidades de aprendizagem compatíveis com suas necessidades e potencialidades. Essa responsabilidade envolve tanto os alunos que enfrentam dificuldades no processo de escolarização quanto aqueles que necessitam de experiências mais desafiadoras para desenvolver seus interesses e capacidades. No caso dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), a inclusão não se resume ao acesso à escola nem à identificação de habilidades acima da média: envolve práticas pedagógicas que permitam participação, aprofundamento dos conhecimentos e desenvolvimento das potencialidades no cotidiano escolar.

Esse público pode permanecer pouco visível nas escolas. Pedro (2023) reúne mitos recorrentes, como a ideia de que esses estudantes aprendem sozinhos, dispensam atendimento especializado, pertencem apenas a famílias de maior renda ou constituem um grupo tão raro que não exigiria ações sistemáticas. Tais crenças podem contribuir para a distância entre o reconhecimento das potencialidades e a oferta de oportunidades educacionais. Ao analisar legislação, políticas e dados do Censo Escolar de 2013 a 2018, Faveri e Heinzle (2019) apontam crescimento das matrículas, mas também lacunas na identificação e descompasso entre práticas e previsões normativas.

As AH/SD se manifestam de modos variados. O modelo dos Três Anéis, de Joseph Renzulli, relaciona o comportamento de superdotação à interação entre habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa (Renzulli, 2004). Nessa perspectiva, o desenvolvimento dos talentos depende também das oportunidades oferecidas, e o planejamento pedagógico precisa considerar interesses e conhecimentos prévios, sem supor que todos os estudantes tenham o mesmo perfil ou necessitem das mesmas estratégias.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional inclui estudantes com AH/SD no público da educação especial (Brasil, 1996), e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, constitui referência para a organização do atendimento (Brasil, 2008). Mais recentemente, o Decreto nº 12.686/2025, alterado pelo Decreto nº 12.773/2025, instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, enquanto a Lei nº 15.436/2026 instituiu uma política específica para estudantes com AH/SD e criou um cadastro nacional (Brasil, 2025a, 2025b, 2026a). A existência dessas normas, entretanto, não assegura automaticamente mudanças na sala de aula: sua concretização depende de planejamento, formação, colaboração entre profissionais e condições institucionais.

Pedro (2023), em material da coleção Acessibilidade na UFSCar, reúne características, procedimentos de identificação e possibilidades de atendimento. A produção científica brasileira tem discutido diferentes aspectos desse cenário. Russo da Silva, Vanin da Luz e Negrini (2023) tratam da identificação das AH/SD no âmbito escolar, e Nakano, Batagin e Fusaro (2023) examinam, em uma revisão sistemática, as pesquisas sobre o professor nessa temática. Nascimento (2026) discute a formação docente e os desafios da identificação.

No campo das práticas pedagógicas, Rech, Negrini e Oliveira dos Santos (2023) analisam uma experiência de enriquecimento curricular que articula educação básica e ensino superior, Mendonça, Mencia e Capellini (2015) examinam publicações brasileiras sobre programas de enriquecimento escolar, e Mendonça, Capellini e Rodrigues (2022) descrevem as atividades de enriquecimento vivenciadas por estudantes com AH/SD a partir de relatos de alunos, famílias e professores.

Os trabalhos mobilizados têm focos e limites próprios. Este artigo os aproxima para discutir as relações entre reconhecimento das potencialidades, enriquecimento curricular e atuação docente, sem apresentar uma estratégia como solução universal. O problema pedagógico não se resume à identificação: propostas que ignoram conhecimentos já dominados, interesses ou necessidades de aprofundamento podem oferecer desafios insuficientes. Por isso, a análise considera tanto as possibilidades descritas nas fontes quanto a extensão e os limites das evidências disponíveis.

A questão que orienta a discussão é: quais práticas pedagógicas podem contribuir para uma educação inclusiva que reconheça as necessidades e favoreça o desenvolvimento das potencialidades de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação? O objetivo geral é discutir práticas pedagógicas voltadas à inclusão

escolar desses estudantes. Os objetivos específicos são: (a) apresentar concepções e procedimentos de identificação das AH/SD; (b) descrever o marco legal e o atendimento educacional especializado; (c) analisar o enriquecimento curricular e a articulação entre o atendimento especializado e a classe comum; e (d) discutir a formação docente e as condições institucionais para a implementação das práticas.

Após esta introdução, a fundamentação teórica aborda conceitos, identificação, marco legal, atendimento e papel docente. Em seguida, a metodologia explicita o caráter narrativo da revisão; a análise e discussão comparam as fontes selecionadas e apresentam implicações para o planejamento; e as considerações finais sintetizam contribuições, limites e questões para pesquisas futuras.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva considera estudantes com AH/SD aqueles que demonstram potencial elevado, isolado ou combinado, nas áreas intelectual, acadêmica, de liderança, psicomotora e das artes, além de criatividade e envolvimento na aprendizagem (Brasil, 2008; Pedro, 2023). A definição é ampla e não se restringe ao rendimento escolar. Pedro (2023) adota a expressão AH/SD por ser a mais usada em produções científicas e documentos oficiais, e este artigo segue o mesmo critério.

No modelo dos Três Anéis, o comportamento de superdotação resulta da interação entre habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa (Renzulli, 2004). Segundo Pedro (2023), nenhum desses componentes tem mais peso que os outros, e é a observação de um conjunto de comportamentos que indica uma possível superdotação. Essa concepção desloca o foco de uma característica isolada para a interação entre dimensões que podem ser observadas e estimuladas, o que torna a escola um espaço relevante para o desenvolvimento dos talentos.

A mesma autora descreve dois tipos de superdotação, que podem coexistir. A escolar ou acadêmica é a mais frequentemente identificada pelas escolas e se associa a boas notas, aprendizagem rápida, boa memória, vocabulário amplo e perfeccionismo; a produtivo-criativa se associa à criatividade e à originalidade, ao pensamento por analogias, à diversidade de interesses, ao gosto por inventar e construir e à resistência a regras e rotinas, e não necessariamente a um QI superior (Pedro, 2023).

Pedro (2023) reúne características que podem ser observadas nos contextos escolar, familiar e social, entre elas curiosidade acentuada, persistência, memória, imaginação, liderança e facilidade para interagir com pessoas mais velhas. Também descreve aspectos que podem exigir atenção, como perfeccionismo, vulnerabilidade a críticas, dificuldades de relacionamento com pares e questionamento de regras, sobretudo em tarefas pouco desafiadoras. Essas características não devem ser usadas isoladamente como lista

diagnóstica: sua interpretação requer considerar o contexto, a trajetória e as respostas do estudante às oportunidades de aprendizagem. Pedro (2023) ressalta, contudo, que precocidade não é sinônimo de AH/SD e que o desenvolvimento cognitivo não acompanha necessariamente o desenvolvimento emocional e o psicomotor, o que exige atenção às demandas emocionais conforme a faixa etária.

A Lei nº 15.436/2026 adota definição legal que caracteriza as AH/SD como "condição do neurodesenvolvimento" e menciona, entre outros aspectos, potencial intelectual elevado, curiosidade intensa, elevada capacidade de aprendizagem e envolvimento profundo em temas de interesse (Brasil, 2026a). Essa formulação normativa tem ênfase distinta da definição da Política de 2008, que destaca áreas de potencial, criatividade e envolvimento na aprendizagem (Brasil, 2008). A diferença deve ser reconhecida sem tratar os documentos como se tivessem a mesma finalidade ou o mesmo estatuto conceitual.

2.2 IDENTIFICAÇÃO E FATORES QUE A DIFICULTAM

Segundo Pedro (2023), o teste de QI já foi o único instrumento usado para identificar a superdotação, e a autora defende hoje um processo multimodal, com diversos profissionais e informantes. As etapas descritas não são obrigatórias, mas a diversidade de informantes e de instrumentos dá mais solidez ao processo. A identificação começa, em geral, pela nomeação por professores, que pode ser informal, quando o professor indica estudantes a pais, equipe diretiva e outros profissionais, ou formal, por meio de escalas, questionários e listas de características.

A nomeação por pais e responsáveis aproveita sua posição privilegiada para observar a criança, e a nomeação por colegas, o fato de que os estudantes de uma turma se conhecem bem; escalas e listas de observação rastreiam comportamentos na escola e na família (Pedro, 2023). A avaliação pedagógica pode usar instrumentos validados ou não, e o professor pode estruturar uma avaliação diagnóstica com base nos referenciais curriculares. A avaliação psicológica deve ser feita por profissionais habilitados, com instrumentos de uso restrito, e não deve ser o único recurso (Pedro, 2023; Mendonça; Rodrigues; Capellini, 2018 apud Pedro, 2023).

Pedro (2023) enfatiza que a identificação deve ser processual: sua finalidade educacional é compreender necessidades de aprendizagem e orientar oportunidades, e não apenas produzir um rótulo. Essa perspectiva dialoga com o Decreto nº 12.686/2025, cuja redação vigente prevê estudo de caso para identificar demandas, barreiras, contexto e potencialidades, além de determinar que a oferta do AEE não seja condicionada a diagnóstico ou laudo de profissional de saúde (Brasil, 2025a, art. 9º, § 7º). Teixeira (2018) também descreve a identificação como parte do atendimento e como processo contínuo, registrado pedagogicamente. Em conjunto, essas fontes reforçam a relação entre identificação e resposta educacional.

Entre os fatores que dificultam a identificação, a autora menciona os mitos sobre a superdotação, a falta de formação docente, as salas superlotadas, a invisibilidade desses estudantes e a pouca valorização

do potencial (Pedro, 2023). Ao tratar do "pigmaleão negativo" descrito por Terrassier, indica que o estudante não identificado pode esconder ou deixar de desenvolver seu potencial para não se diferenciar negativamente dos colegas (Terrassier, 2000 apud Pedro, 2023). Ourofino e Fleith (2011) tratam de uma situação em que a identificação pelo rendimento falha: o baixo desempenho (underachievement), definido pela discrepância entre potencial e desempenho, sobretudo no contexto escolar. Interpreta-se que a nota, isoladamente, não revela o potencial de todos os estudantes.

2.3 MARCO LEGAL DO ATENDIMENTO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 59, prevê currículos, métodos, técnicas e recursos específicos, professores com especialização adequada e professores do ensino regular capacitados para a integração em classes comuns, além da aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar dos superdotados (Brasil, 1996; Pedro, 2023). A Política de 2008 situa esses estudantes no público da educação especial, e a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 estabelece diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado (AEE) (Brasil, 2008; Brasil, 2009). Pedro (2023) observa que as AH/SD não são classificadas como deficiência, mas que os estudantes devem ter os mesmos direitos do público da educação especial.

O Decreto nº 12.686/2025 instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, tendo sido alterado pelo Decreto nº 12.773/2025 (Brasil, 2025a, 2025b). O texto inclui estudantes com AH/SD no sistema educacional inclusivo e estabelece diretrizes para a oferta da educação especial, preferencialmente na rede regular de ensino. Também prevê ações suplementares para estudantes com AH/SD, em distinção às formas de apoio ou complementação previstas para outros públicos da educação especial (Brasil, 2025a, arts. 1º, 3º e 4º). A leitura de dispositivos específicos deve considerar a redação consolidada vigente.

A norma caracteriza o AEE para estudantes com AH/SD como atividade suplementar à escolarização e estabelece que ele não substitui a matrícula e a frequência na classe comum (Brasil, 2025a, arts. 5º e 8º). Prevê estudo de caso e planejamento educacional para orientar o atendimento e a articulação entre classe comum, AEE e atividades colaborativas. O decreto também trata da formação dos profissionais envolvidos; por se tratar de texto alterado em dezembro de 2025, a interpretação de cada dispositivo deve ser feita com base na redação oficial consolidada, e não apenas na versão originalmente publicada.

A Lei nº 15.436/2026 instituiu a Política Nacional para Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação e criou o Cadastro Nacional de Estudantes com AH/SD, sob responsabilidade do Ministério da Educação. A lei inclui a dupla excepcionalidade em seu âmbito e estabelece diretrizes para atendimento e desenvolvimento das potencialidades (Brasil, 2026a). A adesão de estados, Distrito Federal e municípios

à política é voluntária, nos termos do art. 5º. A efetivação das previsões depende, portanto, da implementação normativa e administrativa pelos entes que aderirem.

A lei foi sancionada com vetos parciais, formalizados na Mensagem nº 541/2026. Entre os dispositivos vetados estavam previsões relativas à triagem educacional anual, à avaliação multidimensional como requisito formal de identificação, à dispensa de avaliação e laudo para o AEE, à caracterização da dupla excepcionalidade por avaliações específicas e à criação de centros de referência (Brasil, 2026b). Esses trechos não devem ser apresentados como obrigações vigentes da lei promulgada. A análise do marco legal exige distinguir o texto sancionado dos dispositivos que constavam do projeto e foram vetados.

A comparação entre a legislação vigente e os dispositivos vetados exige distinguir seus efeitos: a mensagem de veto registra as razões para a supressão de trechos do projeto, mas esses trechos não integram o texto promulgado da Lei nº 15.436/2026 (Brasil, 2026b). A regra relativa ao AEE deve ser citada conforme o dispositivo pertinente do Decreto nº 12.686/2025 em sua redação consolidada, sem atribuí-la à lei sancionada. Esta análise descreve os documentos para contextualizar a discussão pedagógica e não substitui interpretação jurídica especializada.

2.4 ATENDIMENTO EDUCACIONAL: ENRIQUECIMENTO, ACELERAÇÃO E PLANEJAMENTO

Segundo Pedro (2023), o atendimento pode envolver aceleração e AEE, sendo este último destinado a suplementar a escolarização, e não a substituí-la. Sua contribuição depende de articulação com o professor da classe comum e de propostas que considerem interesses e potencialidades. A autora destaca a possibilidade de atividades enriquecedoras na sala de aula, em ações extracurriculares ou em salas de recursos (Corrêa; Siqueira; Silveira, 2006 apud Pedro, 2023). Assim, o atendimento não deve ser entendido como ação isolada de um serviço ou profissional, mas como parte da organização das oportunidades de aprendizagem.

O livro organizado por Pavão, Pavão e Negrini (2018) aborda a organização do atendimento educacional especializado para estudantes com AH/SD. No capítulo de Teixeira, são discutidas possibilidades de diversificação curricular e enriquecimento extracurricular, inclusive com apoio de mentores (Teixeira, 2018, p. 40-41). A autora também examina dispositivos normativos relacionados ao enriquecimento e à articulação com outros espaços educacionais (Teixeira, 2018, p. 50). Essas referências devem ser compreendidas no contexto histórico e normativo do capítulo, publicado em 2018, anterior aos decretos e à lei mencionados neste artigo.

O enriquecimento curricular consiste em oferecer experiências diferentes das do currículo regular, seja pelo acréscimo de conteúdos mais abrangentes ou aprofundados, seja por projetos originais. Pode ocorrer na sala de aula, em atividades intracurriculares, ou na sala de recursos multifuncionais, e pode ser

realizado com todos os estudantes, individualmente ou em pequenos grupos (Pedro, 2023). Pedro (2023) descreve três tipos, associados ao modelo de Renzulli.

No Tipo I, os estudantes são expostos a uma variedade de temas, conteúdos, disciplinas e eventos que geralmente não fazem parte do currículo, em atividades exploratórias que despertam ou intensificam interesses. No Tipo II, desenvolvem-se habilidades de aprendizagem específicas, o pensamento criativo e a resolução de problemas, com recursos, materiais e métodos variados, incluindo a comunicação escrita, oral e visual. No Tipo III, os estudantes ampliam interesses, aplicam conhecimentos e desenvolvem ideias criativas, em atividades que podem incluir pequenos projetos de pesquisa e a criação de protótipos ou produtos, com autonomia, organização e planejamento.

A distinção entre os tipos de enriquecimento sugere experiências qualitativamente diferentes, que podem partir da exploração e avançar para o desenvolvimento de habilidades e a investigação autônoma; não se trata apenas de aumentar a quantidade de tarefas. Pedro (2023), ao recuperar Pereira (2014), observa que programas de enriquecimento têm sido uma estratégia importante no atendimento brasileiro. Essa trajetória torna relevante examinar como os programas são descritos e se há registros suficientes de continuidade, aprofundamento e avaliação.

A aceleração consiste em avançar etapas da escolarização. Pedro (2023) indica que ela exige avaliação cuidadosa dos conhecimentos e das condições psicológicas do estudante, não elimina suas necessidades específicas de aprendizagem e enfrenta entraves administrativos, falta de formação docente e insegurança nos encaminhamentos (Rangni; Costa, 2014 apud Pedro, 2023).

Para o planejamento, Arantes-Brero e Pedro (2021 apud Pedro, 2023) destacam ações como identificar habilidades e interesses, mapear situações de maior engajamento, definir objetivos, selecionar recursos e registrar e avaliar o percurso. Pedro (2023) menciona o plano de ensino individualizado e o portfólio como instrumentos possíveis para organizar as atividades. Registros consistentes podem apoiar a continuidade entre etapas e anos letivos e facilitar a comunicação entre profissionais. Esses instrumentos, contudo, só têm valor quando são usados para rever propostas e acompanhar a aprendizagem, e não como documentação burocrática sem consequência pedagógica.

2.5 O PAPEL DO PROFESSOR E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO

O professor acompanha o cotidiano escolar e participa da organização das situações de ensino. Observar interesses, planejar propostas, registrar e avaliar exige referências para compreender as AH/SD e oportunidades de formação (Pedro, 2023). Essa responsabilidade não deve recair apenas sobre o docente individual: Pedro (2023) menciona lacunas formativas e salas superlotadas, enquanto o marco normativo trata da formação continuada e da organização do AEE (Brasil, 2025a). Teixeira (2018, p. 51-53) também

aponta fragilidades na formação. A discussão sobre o trabalho docente precisa, portanto, considerar tanto conhecimentos profissionais quanto condições institucionais para planejar e colaborar.

3 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma revisão narrativa da literatura, de abordagem qualitativa, voltada à análise de produções acadêmicas e documentos normativos relacionados às Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), com ênfase nos processos de identificação, no enriquecimento curricular e no planejamento de práticas pedagógicas inclusivas. Esse delineamento foi adotado por possibilitar a articulação de contribuições teóricas, educacionais e legais, visando compreender suas implicações para o atendimento educacional dos estudantes com AH/SD.

O levantamento bibliográfico e documental concentrou-se em produções que abordam as características das AH/SD, os modelos teóricos de identificação, as estratégias de enriquecimento curricular, a formação docente e as políticas de educação especial. Também foram considerados documentos normativos pertinentes ao tema, a fim de contextualizar a discussão pedagógica no marco legal da educação inclusiva.

A seleção e a interpretação dos materiais fundamentaram-se em sua pertinência para os objetivos do estudo e em sua contribuição para os eixos temáticos da análise. Os conteúdos foram examinados de forma interpretativa, articulando conceitos da literatura, orientações normativas e possíveis implicações para o planejamento pedagógico. A discussão foi organizada em torno de três eixos: identificação dos estudantes com AH/SD, enriquecimento curricular e construção de práticas educacionais inclusivas.

Como limitação metodológica, registra-se que não foi possível recuperar integralmente o histórico das buscas bibliográficas, incluindo o registro completo das datas, dos descritores utilizados, das bases consultadas e do quantitativo de publicações localizadas e selecionadas. Por essa razão, o estudo não se caracteriza como revisão sistemática e não permite assegurar a exaustividade ou a reprodutibilidade integral do levantamento. Seus resultados devem, portanto, ser compreendidos como uma síntese narrativa e interpretativa da literatura e dos documentos examinados.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

4.1 PANORAMA DOS ESTUDOS ANALISADOS

As fontes examinadas abordam o tema por ângulos complementares, mas não possuem o mesmo desenho nem respondem às mesmas perguntas. Para evitar uma comparação artificial, o Quadro 1 sintetiza o tipo de material, os resultados relatados e os limites que precisam ser considerados na interpretação.

Quadro 1 – Síntese comparativa das principais fontes discutidas

Fonte e desenho	Foco	Achado relatado pela fonte	Limite para interpretação
Mendonça, Mencia e Capellini (2015); revisão de publicações	Programas de enriquecimento escolar	Das 17 publicações localizadas, sete foram selecionadas; a descrição do atendimento sistemático foi limitada.	O resultado se refere às publicações e ao período analisado pelos autores.
Rech, Negrini e Oliveira dos Santos (2023); estudo de caso qualitativo	Parceria entre educação básica e superior	Relata complementaridade entre atividades universitárias e sala de recursos e aponta a necessidade de envolver a classe comum.	Experiência situada; não permite generalização ampla.
Mendonça, Capellini e Rodrigues (2022); estudo de caso exploratório	Atividades vivenciadas por 17 estudantes	Os relatos indicaram predomínio de atividades exploratórias e ausência relatada de atividades dos tipos II e III.	A descrição se refere à amostra e ao contexto estudados.
Barbosa (2018); trabalho de conclusão de curso	Programa extracurricular com oficinas e visitas	Relata avaliação positiva por parte dos responsáveis respondentes; as atividades descritas se concentraram no Tipo I.	Amostra pequena, respondentes parciais, participação da autora no projeto e vínculo com o mesmo grupo de pesquisa de Mendonça et al.
Nakano, Batagin e Fusaro (2023); revisão sistemática	Pesquisas sobre professor e AH/SD	A revisão de 40 artigos aponta lacunas em estudos longitudinais, intervenções avaliadas e formação docente.	A síntese depende dos critérios e das bases adotados na revisão original.
Pedro (2023); material de referência (UFSCar)	Características, identificação e atendimento	Descreve identificação multimodal e processual, três tipos de enriquecimento, aceleração e instrumentos de registro.	Não é pesquisa empírica; sintetiza outras obras.
Nascimento (2026); artigo sobre formação docente	Formação docente e identificação	Aponta concepções restritas sobre superdotação, insuficiência de conhecimentos específicos e desigualdades nas condições educacionais.	Centrado nos desafios; não indica o efeito de uma intervenção específica.
Faveri e Heinzle (2019); análise documental	Políticas e dados do Censo Escolar (2013-2018)	Aponta crescimento das matrículas, lacunas na identificação e descompasso entre práticas e legislação.	Período anterior às normas de 2025 e 2026.
Ourofino e Fleith (2011); artigo com contribuições teóricas e empíricas	Superdotação e baixo desempenho (underachievement)	Define o baixo desempenho pela discrepância entre potencial e desempenho, sobretudo no contexto escolar.	Trata de uma condição específica, não de práticas de atendimento.
Pavão, Pavão e Negrini (2018); livro organizado, com capítulo de Teixeira (2018)	AEE para AH/SD	Os trechos citados tratam do AEE, do enriquecimento, da identificação como processo contínuo e da formação docente.	Livro com vários capítulos; citado por páginas específicas.

Fonte: elaboração própria, com base nas fontes citadas no quadro. Síntese dos relatos descritos nas fontes; não constitui reanálise dos dados originais.

A comparação revela uma diferença entre a existência de experiências de enriquecimento e a documentação de seus processos e resultados. Enquanto um estudo de caso descreve articulação entre espaços de atendimento, outros trabalhos relatam predomínio de atividades exploratórias ou descrição limitada do atendimento sistemático. Isso não demonstra que um modelo seja mais eficaz que outro; aponta, antes, a importância de registrar objetivos, atividades, progressão e formas de acompanhamento para que a prática possa ser analisada e aprimorada.

A produção sobre AH/SD é mais ampla do que o recorte discutido aqui. Faber e Alves (2023) revisam a literatura brasileira entre 2012 e 2022, enquanto Pereira e Rangni (2023) abordam a definição e a produção científica sobre dupla excepcionalidade. Russo da Silva, Vanin da Luz e Negrini (2023) tratam da identificação no âmbito escolar e também integram o corpus como contextualização, sem análise aprofundada neste artigo. Esses três trabalhos ajudam a situar o campo, mas não foram analisados em profundidade nesta revisão; por isso, não são usados como base para conclusões específicas sobre intervenções pedagógicas.

4.2 DO RECONHECIMENTO AO ATENDIMENTO

As fontes indicam que o reconhecimento das AH/SD adquire sentido educacional quando orienta decisões sobre currículo, aprofundamento e acompanhamento. Pedro (2023) descreve a identificação como processo que reúne diferentes fontes de informação e considera as necessidades de aprendizagem. No plano normativo, a redação vigente do Decreto nº 12.686/2025 prevê estudo de caso e determina que a oferta do AEE não seja condicionada a diagnóstico ou laudo de profissional de saúde (Brasil, 2025a, art. 9º, § 7º). A Lei nº 15.436/2026 também estabelece diretrizes para identificação e atendimento (Brasil, 2026a). A norma, entretanto, não substitui a necessidade de transformar informações em decisões pedagógicas concretas.

Faveri e Heinzle (2019) analisaram legislações, políticas e dados do Censo Escolar de 2013 a 2018 e identificaram crescimento das matrículas, mas também lacunas na identificação e descompasso entre práticas e previsões normativas. As notas estatísticas do Censo Escolar de 2025 registram 56.238 matrículas na categoria de altas habilidades/superdotação (INEP, 2026). Esse total corresponde a registros administrativos, não a uma estimativa da prevalência de AH/SD entre todos os estudantes brasileiros nem ao número de estudantes ainda não identificados. As barreiras discutidas por Pedro (2023), como mitos e lacunas na formação, oferecem contexto interpretativo, mas não foram testadas pelo dado censitário.

O “pigmaleão negativo” (Terrassier, 2000 apud Pedro, 2023) mostra o risco inverso: quando o potencial não é reconhecido, o estudante pode escondê-lo ou deixar de desenvolvê-lo. Nesse caso, a falta de identificação não é neutra, pois altera a experiência escolar. Os traços descritos por Pedro (2023) para o contexto escolar, como a vulnerabilidade a críticas, o perfeccionismo e os problemas de conduta em tarefas

pouco desafiadoras, reforçam que o ambiente de aprendizagem e o perfil do estudante se influenciam mutuamente.

A Lei nº 15.436/2026 inclui a dupla excepcionalidade em seu âmbito e define legalmente AH/SD como condição do neurodesenvolvimento (Brasil, 2026a, arts. 1º e 2º). Essa formulação normativa não deve ser confundida com o modelo teórico dos Três Anéis de Renzulli, que enfatiza a interação entre habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa. Como a política é recente e parte dos dispositivos do projeto foi vetada, seus efeitos sobre identificação e atendimento dependem da implementação e precisam ser acompanhados.

A identificação das Altas Habilidades/Superdotação adquire sentido pedagógico quando as informações reunidas sobre interesses, potencialidades e necessidades de aprendizagem são convertidas em decisões de ensino e acompanhadas ao longo do tempo. Nesse sentido, identificar não constitui uma etapa isolada que se encerra com o reconhecimento de características do estudante, mas um processo relacionado ao planejamento, à oferta de desafios compatíveis e à avaliação das respostas às experiências propostas. Essa articulação também permite rever o planejamento quando as atividades não oferecem aprofundamento suficiente ou deixam de corresponder aos interesses do estudante. Trata-se de uma implicação pedagógica derivada da aproximação entre as fontes examinadas, e não de um efeito comprovado experimentalmente por esta revisão.

4.3 ENRIQUECIMENTO CURRICULAR E ARTICULAÇÃO ENTRE O AEE E A CLASSE COMUM

Rech, Negrini e Oliveira dos Santos (2023) examinaram, em estudo de caso qualitativo, uma experiência desenvolvida em 2019 por meio de parceria entre educação superior e educação básica. Segundo as autoras, as atividades realizadas pela universidade e pela sala de recursos multifuncionais se complementaram e contribuíram para o desenvolvimento das potencialidades e para a construção ou o fortalecimento da identidade dos estudantes como pessoas com AH/SD. O estudo também assinala a necessidade de ampliar o enriquecimento para a sala de aula comum, com participação do professor regente. Como se trata de uma experiência situada, o resultado não pode ser generalizado para outras redes ou contextos.

Esse relato dialoga com Pedro (2023), que descreve o enriquecimento tanto na sala de aula quanto na sala de recursos, e com Teixeira, que defende diversificação curricular e atividades extracurriculares (Teixeira, 2018, p. 40-41). Também é compatível com a previsão de que o AEE para estudantes com AH/SD seja suplementar à escolarização comum (Brasil, 2025a, arts. 5º e 8º). A colaboração entre professor regente e AEE constitui, assim, uma implicação pedagógica fundamentada nas fontes, embora sua organização dependa das necessidades identificadas e das condições de cada escola.

Os demais estudos sobre enriquecimento mostram um quadro menos favorável quanto ao detalhamento e à profundidade das atividades. Mendonça, Mencia e Capellini (2015) analisaram publicações científicas brasileiras de 2000 a 2012 sobre programas de enriquecimento escolar. Das 17 publicações encontradas, sete foram selecionadas, e nenhuma descreveu em detalhe como os estudantes foram atendidos de forma sistemática durante a participação. Os autores observam que, apesar das dificuldades de implementação, os programas vêm sendo gradualmente colocados em prática e adaptados às teorias propostas, e indicam a necessidade de novas pesquisas para tornar a prática mais efetiva.

Mendonça, Capellini e Rodrigues (2022) descreveram, em estudo de caso exploratório com coleta em 2019, as atividades de enriquecimento vivenciadas por 17 estudantes com AH/SD, de 7 a 15 anos, segundo relatos dos próprios alunos, de suas famílias e de seus professores. Os estudantes relataram poucas atividades, a maior parte oferecida em laboratórios de uma universidade, de caráter predominantemente exploratório, e, segundo os três grupos de informantes, o atendimento não chegou aos tipos II e III de enriquecimento. Os autores apontam que as atividades não consideraram os interesses e as habilidades dos estudantes, que as escolas transferiram parte do atendimento para famílias e instituições externas e que há necessidade de formação docente e de enriquecimento para toda a escola.

Resultado semelhante aparece em Barbosa (2018), que descreveu, em trabalho de conclusão de curso de Pedagogia, um programa de enriquecimento extracurricular oferecido a estudantes com indicativos de AH/SD em uma universidade pública, por meio de oficinas e visitas a laboratórios realizadas entre maio e setembro de 2018. A autora relata avaliação positiva por parte dos responsáveis que responderam ao questionário e conclui que programas extraclasse são uma alternativa viável de atendimento; porém, a maior parte das atividades se enquadra no Tipo I e nenhuma foi identificada como Tipo III. Por se tratar de monografia de graduação, com amostra pequena, avaliação feita por parte dos responsáveis e participação da autora no projeto avaliado, seus resultados têm alcance limitado.

Em conjunto, os estudos mostram possibilidades e limites. Rech, Negrini e Oliveira dos Santos (2023) descrevem uma experiência de articulação entre instituições; Mendonça, Capellini e Rodrigues (2022) e Barbosa (2018) relatam predominância de atividades exploratórias nos programas examinados; e Mendonça, Mencia e Capellini (2015) identificaram descrição limitada do atendimento sistemático nas publicações analisadas. Esses trabalhos, porém, não são plenamente independentes: há sobreposição de pesquisadoras e vínculos entre programas e contextos universitários. A convergência deve, portanto, ser interpretada com cautela. O conjunto permite questionar a continuidade e a progressão das atividades, mas não comprova a eficácia ou ineficácia de um formato específico.

Uma implicação pedagógica é conectar atividades exploratórias a percursos de aprofundamento quando os interesses dos estudantes se consolidam. Para tornar esse avanço observável, o planejamento pode explicitar o objetivo da atividade, as habilidades mobilizadas, a relação com os interesses do estudante

e os registros usados para acompanhar o processo. Essa recomendação se articula às orientações de Pedro (2023) sobre registro e avaliação e às previsões normativas de planejamento educacional (Brasil, 2025a). Trata-se de uma orientação derivada da análise, não de resultado experimental.

4.4 FORMAÇÃO DOCENTE E CONDIÇÕES INSTITUCIONAIS

Nakano, Batagin e Fusaro (2023) analisaram 40 artigos brasileiros identificados em cinco bases de dados e observaram predominância de estudos empíricos sobre formação docente e práticas pedagógicas, especialmente no ensino fundamental. A revisão também identificou lacunas em estudos longitudinais, aplicação e avaliação de programas de intervenção e formação inicial e continuada. Nascimento (2026) discute a formação docente e os desafios da identificação, destacando concepções restritas sobre superdotação, insuficiência de conhecimentos específicos e desigualdades nas condições educacionais.

Esses apontamentos convergem com Pedro (2023), que relaciona dificuldades de identificação à falta de formação e às salas superlotadas, e com o capítulo de Teixeira, que descreve fragilidades na formação docente (Teixeira, 2018, p. 51-53). A convergência dessas fontes reforça a relevância da formação, mas não autoriza concluir que cursos isolados resolvam problemas que também dependem de tempo, recursos, organização escolar e trabalho colaborativo.

O decreto prevê que o AEE esteja integrado ao projeto político-pedagógico da instituição (Brasil, 2025a). Essa diretriz situa o atendimento no planejamento da escola, em vez de atribuí-lo exclusivamente ao professor individual. A previsão normativa, contudo, não garante implementação por si só. Nakano, Batagin e Fusaro (2023) apontam lacunas na produção científica sobre formação e práticas, o que reforça a necessidade de documentar como as orientações são traduzidas em ações concretas e avaliadas em contextos escolares distintos.

4.5 IMPLICAÇÕES PARA O PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO

Com base nas fontes, propõe-se um percurso interpretativo de planejamento em cinco etapas, apresentado no Quadro 2, e não um protocolo validado. Ele parte da observação contínua de interesses, participação e respostas a diferentes desafios, reunindo informações de professores, familiares e do próprio estudante sem transformar um sinal isolado em conclusão definitiva; passa pelo estudo de caso e pelo planejamento individualizado, conforme as orientações normativas aplicáveis (Brasil, 2025a; Brasil, 2026a); prevê experiências de enriquecimento e a articulação entre o AEE e a classe comum; e inclui o registro e a avaliação do percurso.

Quadro 2 – Percurso interpretativo de planejamento pedagógico

Etapa	O que envolve	Base nas fontes
1 Observar	Acompanhar continuamente interesses, participação e respostas a diferentes desafios, reunindo informações de professores, familiares e do próprio estudante, sem transformar um sinal isolado em conclusão definitiva.	Pedro (2023); Arantes-Brero e Pedro (2021 apud PEDRO, 2023)
2 Estudo de caso e objetivos	Organizar o estudo de caso e registrar potencialidades, necessidades e objetivos em planejamento individualizado.	Brasil (2025a); Brasil (2026a); Arantes-Brero e Pedro (2021 apud PEDRO, 2023)
3 Enriquecimento	Planejar experiências que avancem da exploração (Tipo I) para o desenvolvimento de habilidades (Tipo II) e a investigação ou produção autoral (Tipo III).	Pedro (2023); exemplo como interpretação deste artigo
4 Articular AEE e classe comum	Articular o AEE, suplementar à escolarização, à sala comum, com planejamento conjunto entre os profissionais.	Brasil (2025a, arts. 5º e 8º); Rech, Negrini e Oliveira dos Santos (2023)
5 Registrar e avaliar	Registrar o percurso em portfólios ou relatórios e prever momentos de avaliação para verificar se as propostas continuam pertinentes.	Pedro (2023); interpretação deste artigo

Fonte: elaboração própria, com base nas fontes citadas no quadro. Síntese analítica, não validada empiricamente.

A título de exemplo, uma proposta de enriquecimento pode começar pelo contato com um tema (Tipo I), prosseguir com busca, organização e comunicação de informações (Tipo II) e chegar a um projeto autoral de investigação ou produção (Tipo III), de modo que a experiência avance da exploração para o desenvolvimento de habilidades e a investigação autônoma. Os exemplos operacionalizam descrições de Pedro (2023), mas não correspondem a resultados observados nos estudos analisados.

A avaliação prevista na última etapa permite verificar se as propostas continuam pertinentes aos interesses do estudante e se oferecem aprofundamento compatível com os objetivos definidos. A sustentação do percurso depende também de formação continuada, tempo para planejamento conjunto e organização do trabalho pedagógico. A proposta resulta da interpretação das fontes, não foi testada como intervenção e requer avaliação futura quanto à sua adequação e aos seus efeitos.

4.6 LIMITES DAS EVIDÊNCIAS E DESAFIOS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A discussão permite sintetizar quatro dimensões relacionadas: identificação processual; conversão do reconhecimento em planejamento; enriquecimento com continuidade e articulação entre AEE e classe comum; e condições institucionais para sustentar as práticas. As fontes dão suporte à relevância desses eixos, mas a força das evidências varia conforme o desenho, o contexto e o escopo de cada trabalho.

Os limites do estudo são relevantes. O conjunto inclui estudos de caso, revisão de publicações, revisão sistemática, trabalho de conclusão de curso, material de referência e documentos normativos; as

conclusões constituem indicações para planejamento, não prova de eficácia generalizável. O registro da busca não preserva datas, descritores e quantitativos completos, e algumas fontes foram usadas apenas para contextualização. Os dispositivos legais são apresentados em síntese e devem ser lidos na redação oficial vigente. Por ser revisão narrativa, o artigo não inclui pesquisa de campo.

Os materiais examinados não permitem analisar como a identificação se distribui segundo raça, renda, gênero, tipo de escola ou região. Nascimento (2026) menciona desigualdades nas condições educacionais, mas este artigo não investigou essas dimensões; elas permanecem como questões para estudos específicos. A dupla excepcionalidade está contemplada na Lei nº 15.436/2026 (Brasil, 2026a), mas o trabalho de Pereira e Rangni (2023) foi utilizado apenas para contextualização, sem análise aprofundada. Essas lacunas limitam o alcance das conclusões e ajudam a delimitar uma agenda de pesquisa futura.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo discutiu práticas pedagógicas destinadas a estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, considerando educação inclusiva, enriquecimento curricular e atuação docente no planejamento de experiências de aprendizagem. A análise indica que o atendimento exige mais do que reconhecer potencialidades: requer oportunidades de participação, aprofundamento e desenvolvimento no cotidiano escolar.

Em resposta ao problema de pesquisa, as fontes sustentam a relevância da identificação processual, do enriquecimento em diferentes níveis, da avaliação criteriosa das possibilidades de aceleração e do planejamento com registros e acompanhamento. As propostas precisam ser ajustadas aos interesses e às necessidades de cada estudante. Os estudos examinados relatam limitações na descrição e na sistematização de programas, especialmente quanto à progressão para desenvolvimento de habilidades e investigação; não permitem concluir que todos os programas apresentem as mesmas características ou que uma modalidade seja universalmente superior.

A articulação entre AEE e classe comum aparece como implicação importante, apoiada no estudo de Rech, Negrini e Oliveira dos Santos (2023) e nos marcos normativos (Brasil, 2025a, 2025b; Brasil, 2026a). Sua realização depende de planejamento conjunto e condições para a colaboração. As fontes sobre formação docente também apontam a relevância de conhecimentos específicos, sem permitir tratá-los como fator isolado ou suficiente para superar barreiras institucionais.

A contribuição do artigo consiste em aproximar identificação, enriquecimento curricular, condições de trabalho e marco legal, além de propor um percurso interpretativo de planejamento. Esse percurso é uma síntese analítica das fontes, não um protocolo validado. Entre as limitações estão o caráter narrativo da revisão, a heterogeneidade dos materiais, a profundidade desigual de análise e a ausência, no registro

disponível, de datas e descritores completos da busca. As conclusões devem ser lidas como indicações fundamentadas para discussão e planejamento, não como comprovação de eficácia.

Pesquisas futuras podem documentar como o enriquecimento é implementado, acompanhado e avaliado em diferentes redes; em que condições atividades exploratórias avançam para os tipos II e III; como formação e colaboração entre profissionais se relacionam às práticas; como a dupla excepcionalidade é identificada e atendida; e como a política nacional será implementada pelos entes que aderirem. A inclusão exige oportunidades efetivas de aprender, investigar, criar e participar, articuladas às condições concretas de cada escola.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Isabela Costa. **Práticas de enriquecimento extracurricular para alunos com indicativos de altas habilidades/superdotação em uma universidade pública**. 2018. 63 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2009.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 4, 21 out. 2025a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 24 out. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025**. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 dez. 2025b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12773.htm. Acesso em: 25 out. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 15.436, de 17 de junho de 2026**. Institui a Política Nacional para Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação; cria o Cadastro Nacional de Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação; e altera a Lei nº 11.578, de 26 de novembro de 2007. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 3, 18 jun. 2026a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2026/lei/l15436.htm. Acesso em: 24 out. 2026.

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

BRASIL. Presidência da República. **Mensagem nº 541, de 17 de junho de 2026**. Veto parcial ao Projeto de Lei nº 1.049, de 2026, convertido na Lei nº 15.436, de 17 de junho de 2026. Brasília, DF, 2026b.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2026/Msg/Vep/VEP-541-26.htm. Acesso em: 24 out. 2026.

FABER, Juliana Andreatta; ALVES, Adriana Gomes. Altas habilidades/superdotação no Brasil: uma revisão de literatura no período de 2012 a 2022. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, v. 10, n. 1, p. 11-26, 2023.

FAVERI, Fanny Bianca Mette de; HEINZLE, Marcia Regina Selpa. Altas habilidades/superdotação: políticas visíveis na educação dos invisíveis. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, e118, p. 1-23, 2019. DOI: https://doi.org/10.5902/1984686X39198.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo escolar da educação básica 2025: notas estatísticas. Brasília, DF: **Inep**, 2026. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2025.pdf. Acesso em: 25 out. 2026.

MENDONÇA, Lurian Dionizio; CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho; RODRIGUES, Olga Maria Piazentin Rolim. Atividades de enriquecimento vivenciadas por estudantes com altas habilidades/superdotação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, 2022. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270127.

MENDONÇA, Lurian Dionizio; MENCIA, Gislaine Ferreira Menino; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. Programas de enriquecimento escolar para alunos com altas habilidades/superdotação: análise de publicações brasileiras. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 28, n. 53, p. 721-734, set./dez. 2015. DOI: https://doi.org/10.5902/1984686X15274.

NAKANO, Tatiana de Cassia; BATAGIN, Laís Rovina; FUSARO, Luana Hilary. Pesquisas sobre o professor na temática das altas habilidades/superdotação: revisão sistemática. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, v. 10, n. 1, p. 91-106, 2023. DOI: https://doi.org/10.36311/2358-8845.2023.v10n1.p91-106.

NASCIMENTO, F. R. Inclusão escolar de alunos com altas habilidades ou superdotação (AH/SD): formação docente e desafios no processo de identificação. **Revista Projeção e Docência**, v. 17, n. 4, e3115, 2026. DOI: https://doi.org/10.54899/rpd.v17n4-3115.

OUROFINO, Vanessa Terezinha Alves Tentes; FLEITH, Denise Souza. A condição underachievement em superdotação: definição e características. **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 206-222, dez. 2011. Disponível em: https://pepsic.scielo.org/scielo.php?pid=S1516-36872011000300016&script=sci_abstract. Acesso em: 24 out. 2026.

PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira; NEGRINI, Tatiane (org.). Atendimento educacional especializado para as altas habilidades/superdotação. Santa Maria: **FACOS-UFSM**, 2018. Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/391/2019/04/Livro-AHSD-Finalizado-p%C3%B3s-prova.pdf. Acesso em: 24 out. 2026.

PEDRO, Ketilin Mayra. Altas habilidades/superdotação: características, identificação e atendimento. São Carlos: **EDESP-UFSCar**, 2023. 29 p. ISBN 978-65-89874-50-8. Disponível em:

https://www.edesp.ufscar.br/arquivos/colecoes/acessibilidade-na-ufscar/altas-habilidades.pdf. Acesso em: 24 out. 2026.

PEREIRA, Josilene Domingues Santos; RANGNI, Rosemeire de Araújo. Dupla excepcionalidade: definição e evidências da produção científica brasileira. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, v. 10, n. 1, p. 41-58, 2023.

RECH, Andréia Jaqueline Devalle; NEGRINI, Tatiane; OLIVEIRA DOS SANTOS, Joseane. Enriquecimento curricular como prática pedagógica para alunos com altas habilidades/superdotação: uma possibilidade de inclusão escolar. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 72, p. 125-139, 2023. DOI: https://doi.org/10.12957/teias.2023.57888.

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

RUSSO DA SILVA, Aline; VANIN DA LUZ, Renata; NEGRINI, Tatiane. A identificação de altas habilidades/superdotação (AH/SD) no âmbito escolar. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, v. 10, n. 1, p. 27-40, 2023. DOI: https://doi.org/10.36311/2358-8845.2023.v10n1.p27-40.

TEIXEIRA, Carolina Terribile. História das altas habilidades/superdotação no Brasil: políticas e legislação: perspectiva legal do AEE. In: PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira; NEGRINI, Tatiane (org.). **Atendimento educacional especializado para as altas habilidades/superdotação**. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2018. p. 35-57. Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/391/2019/04/Livro-AHSD-Finalizado-p%C3%B3s-prova.pdf. Acesso em: 24 out. 2026.