



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

KAYRO ROGGER MARQUES DE LIMA

**ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO (AH/SD):
CONSIDERAÇÕES SOBRE A AFETIVIDADE E O AMBIENTE ESCOLAR**

UBERLÂNDIA

2026

KAYRO ROGGER MARQUES DE LIMA

**ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO (AH/SD):
CONSIDERAÇÕES SOBRE A AFETIVIDADE E O AMBIENTE ESCOLAR**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de Física Licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para conclusão do curso.

Orientadora: Profa. Dra. Mariana Mieko Odashima

UBERLÂNDIA

2026

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha sincera gratidão à minha orientadora, cujo empenho e dedicação foram fundamentais para o meu desenvolvimento. Seu apoio constante e orientação me motivaram a alcançar novos horizontes. Agradeço igualmente aos meus pais, cuja presença, amor incondicional e orientações sempre me impulsionaram a seguir em frente, enfrentando os desafios com coragem. Não poderia deixar de mencionar meus amigos, que, com seu companheirismo, tornaram esta jornada ainda mais enriquecedora. A todos vocês, meu profundo agradecimento por contribuírem de maneira única para a realização deste momento.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo explorar a importância da afetividade e do ambiente escolar no desenvolvimento de alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). São abordados conceitos fundamentais, legislação brasileira, depoimentos de alunos superdotados e estratégias pedagógicas inclusivas. Utiliza-se como base relatos selecionados do livro “Superdotados: Trajetórias de Desenvolvimento e Realizações”, com análise de aspectos emocionais e sociais que influenciam a experiência escolar desses alunos. O estudo visa contribuir para a formação docente e para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo.

Palavras-chave: Altas Habilidades, Superdotação, Afetividade, Inclusão Escolar, Educação Especial.

ABSTRACT

This study aims to explore the importance of affectivity and the school environment in the development of students with High Abilities/Giftedness. Fundamental concepts, Brazilian legislation, testimonials from gifted students, and inclusive pedagogical strategies are addressed. Selected accounts from the book “Superdotados: Trajetórias de Desenvolvimento e Realizações” are analyzed, focusing on emotional and social aspects that influence these students' school experience. The study seeks to contribute to teacher training and the construction of a more inclusive educational environment.

Keywords: Giftedness, High Abilities, Affectivity, School Inclusion, Special Education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	8
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	10
2.1 Marcos Legais.....	11
2.1 Estudantes AH/SDs no contexto escolar.....	13
3 CARACTERÍSTICAS DA SUPERDOTAÇÃO.....	16
4 SELEÇÃO DE DEPOIMENTOS DO LIVRO “SUPERDOTADOS: TRAJETÓRIAS DE DESENVOLVIMENTO E REALIZAÇÕES”.....	21
4.1 - Trajetória do estudante “Douglas”.....	21
4.2 - Trajetória da estudante “Hannah”.....	24
4.3 - Considerações sobre as trajetórias selecionadas.....	27
4.4 - O Projeto HOPE.....	27
5 REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA INCLUSIVA PARA O ESTUDANTE COM ALTAS HABILIDADES.....	29
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	35
7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	36

1 INTRODUÇÃO

A superdotação é um fenômeno complexo que envolve diversas áreas do conhecimento, como a educação, a psicologia e as políticas públicas. Há diferentes formas de se definir o que seriam as altas habilidades (AH) ou superdotação (SD). No Brasil, o termo abrange um perfil com elevado potencial em uma ou mais áreas, podendo ser intelectual, acadêmica, artística, psicomotora, de liderança, com destacada criatividade e comprometimento com atividades de seu interesse (Brasil, 2025) .

Embora tenhamos legislações que reconhecem a necessidade de um atendimento especializado para estudantes superdotados, a prática educacional ainda não acompanha adequadamente o que é preconizado no plano normativo. A falta de uma formação sólida para educadores, juntamente com a escassez de recursos pedagógicos e de políticas públicas eficazes, torna o atendimento a esse público insuficiente (Virgolim, 2007).

Além disso, muitos educadores ainda enfrentam dificuldades em identificar sinais de superdotação, especialmente em contextos sociais mais vulneráveis, onde fatores externos podem mascarar ou dificultar a manifestação das altas habilidades. Em muitos casos, o desenvolvimento emocional dos alunos superdotados não recebe a atenção necessária, o que pode levar a problemas de autoestima, isolamento e dificuldades de adaptação social.

Para compreender um pouco da realidade dos estudantes que vivenciaram a superdotação sob a óptica do contexto escolar, este trabalho de conclusão de curso se debruça sobre alguns depoimentos da obra “Superdotados: Trajetórias de Desenvolvimento e Realizações” organizado pelas psicólogas e professoras Denise Fleith (UFMG) e Eunice Alencar (UNB) (Fleith & Alencar, 2013). O livro apresenta uma coletânea de histórias de pessoas superdotadas de várias idades e níveis socioeconômicos, provenientes de distintas regiões do Brasil e de outros países. Ao longo de sua leitura, é possível compreender melhor o mundo da superdotação, percebendo-se a importância da família e da escola no desenvolvimento dos jovens AH/SD. O livro também constitui uma fonte de informações para pais de indivíduos superdotados, os quais recebem a notícia da identificação e se sentem confusos, mas também para professores que, muitas vezes, experimentam sentimentos de insegurança

diante daquele aluno que se destaca por sua criatividade, inteligência e/ou liderança. O trabalho contou com a colaboração de pesquisadores e profissionais, brasileiros e estrangeiros, reconhecidos pela vasta experiência na área de superdotação.

Este trabalho de conclusão de curso busca apresentar um recorte do cenário dos estudantes com altas habilidades e superdotação dentro do espaço escolar, baseado em uma obra de relatos de famílias, para que professores possam estar atentos à identificação e no atendimento às necessidades desse grupo de indivíduos, focando em uma perspectiva inclusiva, desconstruindo preconceitos e estereótipos acerca do indivíduo com altas habilidades e superdotação.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Não existe um consenso entre pesquisadores e profissionais sobre a melhor terminologia envolvendo as altas habilidades e superdotação, assim como não existe uma única definição sobre o que é inteligência. Renzulli (1988, *apud* Virgolim, 2021) considera que a superdotação e o talento têm componentes tanto genéticos (em inglês, “*gifted*”) quanto ambientais (“*talented*”). A pesquisadora Ângela Virgolim segue esta mesma lógica para o português. A superdotação (SD) e as altas habilidades (AH) são conceitos ligeiramente distintos, mas relacionados. A superdotação abrange um conjunto de características inatas em vários domínios, como intelectual, criativo, artístico ou psicomotor, enquanto as altas habilidades enfatizam competências superiores em áreas específicas de conhecimento que podem ser aperfeiçoadas. Segundo o Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CP nº 51/2023:

Crianças ou adolescentes com altas habilidades/superdotação demonstram indicadores de habilidade superior (não necessariamente muito superior) em alguma área do conhecimento quando comparadas com seus pares; demonstram capacidade de realização criativa; e apresentam grande envolvimento na realização das atividades de seu interesse (Renzulli & Reis, 2014) (...) o termo “altas habilidades” enfatiza os aspectos que são moldados, modificados e enriquecidos pelo papel do ambiente (família, escola, cultura), o termo “superdotação” faz referência aos aspectos inatos e genéticos da inteligência e da personalidade. (Brasil, 2023, p.5 e 6)

Virgolim (2007) realiza uma completa discussão sobre a superdotação vista pelo olhar leigo, de senso comum, e pela ciência. Segundo ela e outros autores, “gênios” e “prodígios” compõem uma terminologia que seria mais adequada para pessoas excepcionais e únicas em seu tempo. De forma mais ampla, a terminologia altas habilidades/superdotação (AH/SD) refere-se a pessoas “que demonstram sinais ou indicações de habilidade superior em alguma área do conhecimento, quando comparado a seus pares” (Virgolim, 2007). No entanto, o termo “super” remete comumente a conotações heróicas, sobre-humanas, de forma que alguns pesquisadores preferem somente o termo “altas habilidades” ou “talento”.

Estima-se que cerca de 1 a 5% da população seja classificada como AH/SD, dependendo da sua definição, do país e sua cultura (Rutigliano & Quarshie, 2021). No entanto, esse percentual está mais associado às pessoas AH/SD do tipo acadêmico, ou seja, aquelas facilmente identificadas por meio de testes de desempenho intelectual e

pelo alto rendimento escolar. Estima-se que o percentual pode ser ainda maior se outras formas de inteligência forem consideradas:

Estudos com base em dados estatísticos (por exemplo, Marland, 1972) mostram que uma faixa de 1% a 3% da população de estudantes apresenta altas habilidades/superdotação intelectual ou acadêmica, podendo se expandir até 13% (Renzulli, 2014) se considerarmos as outras áreas, onde se encontram atletas, artistas, líderes, criativos, e os de sensibilidade mais acentuada (Brasil, 2023, p. 6)

2.1 Marcos Legais

A Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI), instituída no Decreto nº 12.686/2025, garante o direito à educação para estudantes AH/SD no Brasil. Este decreto estabelece a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Esta política orienta o sistema educacional a garantir o direito à educação de estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação:

Art. 4º São objetivos da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva: (...) IV - implementar programas e ações educacionais para apoiar ou complementar a formação dos estudantes com deficiência e estudantes autistas e suplementar a formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação nos diferentes níveis, etapas e modalidades educacionais; (...) Art. 5º O Atendimento Educacional Especializado - AEE é atividade pedagógica de caráter complementar à escolarização de pessoas com deficiência e transtorno do espectro autista, e suplementar à escolarização de pessoas com altas habilidades ou superdotação, de acordo com o disposto nos art. 27 e art. 28 da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. (Brasil, 2025)

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) (Brasil, 1996), e suas alterações, Lei nº 12.796 (Brasil, 2013), que introduziu a terminologia “altas habilidades ou superdotação” na LDB, e Lei nº 13.234 (Brasil, 2015) consolidou os direitos dos estudantes AH/SD nos âmbitos da Educação Básica, Educação Superior e na Educação Especial, como modalidade de educação escolar, garantindo, em seu artigo 59:

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

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

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

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 59-A. O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado.

Parágrafo único. A identificação precoce de alunos com altas habilidades ou superdotação, os critérios e procedimentos para inclusão no cadastro referido no caput deste artigo, as entidades responsáveis pelo cadastramento, os mecanismos de acesso aos dados do cadastro e as políticas de desenvolvimento das potencialidades do alunado de que trata o caput serão definidos em regulamento. (Brasil, 1996)

Cabe ressaltar que na Educação Superior, a LDB prevê no artigo 47, que é possível que o estudante AH/SD tenha seu tempo de curso reduzido:

§ 2º Os alunos que tenham extraordinário aproveitamento nos estudos, demonstrado por meio de provas e outros instrumentos de avaliação específicos, aplicados por banca examinadora especial, poderão ter abreviada a duração dos seus cursos, de acordo com as normas dos sistemas de ensino. (Brasil, 1996)

Mais recentemente, nos anos 2000, o Parecer CNE/CEB nº 17 (Brasil, 2001a) definiu diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, possibilitando a aceleração para atender às necessidades educacionais de alunos com AH/SD:

Educandos que apresentam necessidades educacionais especiais são aqueles que, durante o processo educacional, demonstram: (...) altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos, devem receber desafios suplementares em classe comum, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para concluir, em menor tempo, a série ou etapa escolar. (Brasil, 2001, p.18)

Posteriormente a Resolução CNE/CEB nº 2 (Brasil, 2001b) determinou enriquecimento curricular e “desafios suplementares” para alunos superdotados, inclusive para conclusão em menor tempo:

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem (...)

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (...)

Art. 8º As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: (...)

IX - atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar, nos termos do Artigo 24, V, “c”, da Lei 9.394/96. (Brasil, 2001)

O Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CP nº 51/2023 (Brasil, 2023), também define orientações específicas para o atendimento de estudantes com AH/SD no âmbito da Educação Especial, como citado anteriormente. Trata-se de um documento atualizado sobre as práticas escolares e o cenário da superdotação.

2.1 Estudantes AH/SDs no contexto escolar

Pensando no público de jovens AH/SD nas escolas, é fundamental considerar não apenas as habilidades cognitivas, mas também o desenvolvimento emocional dos alunos, uma vez que o equilíbrio entre esses dois aspectos é crucial para o pleno aproveitamento do potencial do estudante. Virgolim (2021) destaca que, enquanto as altas habilidades podem gerar tensões emocionais que, se não tratadas, afetam a adaptação social e o bem-estar desses alunos, a superdotação envolve desafios específicos relacionados à percepção de si mesmos e às suas interações com o ambiente, exigindo também um suporte emocional adequado. O Parecer CNE/CEB nº 17 (Brasil, 2001a) enfatiza que os estudantes AH/SD são um grupo que sofre exclusão no sistema educacional:

(...) determinados segmentos da comunidade permanecem igualmente discriminados e à margem do sistema educacional. É o caso dos superdotados, portadores de altas habilidades, “brilhantes” e talentosos que, devido a necessidades e motivações específicas – incluindo a não aceitação da rigidez curricular e de aspectos do cotidiano escolar – são tidos por muitos como trabalhosos e indisciplinados, deixando de receber os serviços especiais de que necessitam, como por exemplo o enriquecimento e aprofundamento curricular. Assim, esses alunos muitas vezes abandonam o sistema educacional, inclusive por dificuldades de relacionamento. (Brasil, 2001a)

A legislação brasileira reconhece esses conceitos, estabelecendo diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), mas na prática, ainda é necessário um atendimento mais integrado que leve em consideração as necessidades emocionais e sociais desses alunos. Virgolim (2021) argumenta que a falta de um suporte emocional adequado pode comprometer o rendimento escolar e o bem-estar geral desses alunos, afetando sua capacidade de lidar com os desafios do futuro.

Nesse cenário, o preparo do professor emerge como um fator-chave para o desenvolvimento de metodologias e práticas (Rech & Freitas, 2005), que adaptem as estratégias de ensino, criando ambientes de aprendizagem que sejam ao mesmo tempo desafiadores e estimulantes, favorecendo o desenvolvimento das habilidades cognitivas e emocionais dos estudantes superdotados. A recomendação do Parecer CNE/CP nº 51/2023 é que as equipes pedagógicas das escolas de Educação Básica orientem e disponibilizem estratégias e materiais adequados aos estudantes identificados, proporcionando o enriquecimento curricular nas formas de aprofundamento e a diferenciação de ensino. Também é preciso que haja formação docente:

Para atuar frente a tamanha especificidade, os profissionais da área da Educação, licenciaturas e Psicologia devem ser preparados em seus cursos de graduação para a identificação, avaliação, atendimento e intervenção que se fizerem necessários. Disciplinas e temáticas obrigatórias com ênfase na constituição do cérebro, suas funções e aprendizagem e nas particularidades das necessidades educacionais e habilidades socioafetivas e atendimento de ensino especializado nas altas habilidades/superdotação devem ser integrados aos planejamentos de ensino nos cursos superiores que ofertam disciplinas de licenciaturas e práticas educacionais, proporcionando aos educadores, licenciados, especialistas em educação, psicólogos e demais profissionais que venham a atuar com essa especificidade, condições mínimas de exercício. (Brasil, 2023)

Além disso, o papel da família é crucial no processo educacional e emocional dos superdotados. A colaboração estreita entre escola e família pode ampliar as possibilidades de atendimento e desenvolvimento desses alunos. Virgolim (2021) destaca que o suporte emocional familiar é essencial para o bem-estar do aluno, ajudando-o a lidar com os desafios emocionais e acadêmicos, como o perfeccionismo e o sentimento de isolamento, que frequentemente são características de estudantes superdotados. Webb (1994) afirma que as famílias desempenham um papel fundamental ao proporcionar o suporte necessário para que esses alunos lidem com os desafios emocionais, garantindo um desenvolvimento equilibrado.

Segundo as diretrizes nacionais a superdotação não é apenas uma questão de desempenho acadêmico, mas também envolve aspectos emocionais, sociais e comportamentais. Indivíduos superdotados frequentemente apresentam uma combinação de habilidades avançadas, pensamento crítico e criatividade, o que exige estratégias de educação e de saúde específicas para apoiar seu desenvolvimento integral. Em todo o processo de escolarização, “esses estudantes têm a garantia, na legislação brasileira, de aceleração de estudos, progressão antecipada e diferenciação curricular” (Brasil, 2023), de acordo com seu desempenho, maturidade e interesse.

Compreendendo a complexidade desse tema, destaca-se a importância de políticas públicas que promovam a identificação precoce e o acompanhamento multiprofissional. O processo holístico, como sugere Virgolin (2021), onde é considerado os aspectos cognitivos e emocionais do indivíduo, podem evitar o aparecimento de transtornos psicológicos na vida adulta. “A perspectiva holística começa com o aluno e é construída a partir de suas potencialidades (o que o aluno já sabe) para facilitar a aprendizagem e o sucesso escolar” (SEESP/MEC, 2006, p. 59). A articulação entre psicólogos, educadores e profissionais de saúde é essencial para atender de forma inclusiva e respeitosa às necessidades dessas pessoas. Sem a intervenção adequada, esses indivíduos podem enfrentar desafios como ansiedade, isolamento social, baixa autoestima ou até desmotivação acadêmica, devido à falta de estímulos apropriados. Além disso, dificuldades em lidar com o próprio potencial ou com as expectativas externas podem gerar frustrações que comprometem seu crescimento.

Para atender a essas demandas, é fundamental que o ambiente educacional esteja preparado. No Brasil, as alternativas educacionais para esses alunos estão fundamentadas em políticas de inclusão e no estímulo a suas altas habilidades. O MEC e outras instituições propõem estratégias específicas que podem ser implementadas de forma isolada ou combinada, considerando as necessidades individuais de cada estudante.

3 CARACTERÍSTICAS DA SUPERDOTAÇÃO

A superdotação é um conceito que passou por diversas redefinições ao longo do tempo, refletindo a evolução do conhecimento sobre inteligência e potencial humano. Inicialmente, era vista de forma restrita, baseada apenas em critérios intelectuais específicos. Com o tempo, novas abordagens começaram a considerar outros fatores, como criatividade, habilidades socioemocionais e diferentes formas de talento. Hoje, entende-se que a superdotação não é um conceito fixo, mas dinâmico, podendo se manifestar de diferentes maneiras e ser influenciada por fatores individuais e ambientais. Essa diversidade de definições demonstra a complexidade do tema e a necessidade de abordagens mais abrangentes para compreendê-lo.

No início do século XX, o psicólogo americano Lewis Terman (1926) concebia a superdotação como uma inteligência excepcional mensurável por testes de Quociente de Inteligência (QI), introduzindo este termo, e utilizando a Escala de Inteligência de Stanford-Binet para identificar indivíduos com habilidades cognitivas muito acima da média.

Ao longo do tempo, foram observados pontos característicos de pessoas superdotadas. O pesquisador norte-americano Sidney P. Marland (1972) expandiu essa concepção ao reconhecer que a superdotação não se limita ao alto QI, podendo se manifestar em diversas áreas, como aptidão acadêmica, criatividade, produtividade, liderança e habilidades artísticas e psicomotoras. Essa visão mais abrangente ressalta a diversidade dos talentos humanos e a importância de um suporte educacional adequado para o pleno desenvolvimento dessas potencialidades.

O psicólogo educacional estadunidense Robert Gagné (1985) determinou que crianças que apresentavam, sem ter tido treinamento, o domínio muito acima da média em uma habilidade humana, estariam enquadrados em Superdotação. Já o psicólogo educacional americano Joseph Renzulli (1986) introduziu um modelo baseado na interação entre habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa. Ele destacou que a superdotação não é fixa, podendo emergir em diferentes momentos e contextos, sem que todos esses elementos precisem estar presentes simultaneamente ou com a mesma intensidade. Essa abordagem trouxe mais flexibilidade ao conceito, enfatizando o papel do ambiente e das oportunidades no desenvolvimento do potencial.

Figura 1 - Ilustração do modelo de superdotação de Joseph Renzulli, amplamente adotado no Brasil.



Fonte: Traduzido de RENZULLI, Joseph S. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: STERNBERG, Robert J.; DAVIDSON, Janet E. (ed.). Conceptions of giftedness. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

Com essas diferentes contribuições, a superdotação passou a ser vista como um fenômeno complexo e dinâmico, que envolve múltiplos fatores além das capacidades cognitivas, exigindo reconhecimento e estratégias adequadas para favorecer seu pleno desenvolvimento. Entretanto, não somente o desenvolvimento cognitivo, pois a má gestão emocional de uma criança Superdotada pode levar ao desenvolvimento de transtornos, como observou Burak Türkman (2020),

Em síntese, de acordo com as teorias do estilo de apego, os ambientes familiares moldam de maneira singular o desenvolvimento e as características dos estudantes com altas habilidades/superdotação. Um ambiente familiar responsivo e sensível pode favorecer características como extroversão, perfeccionismo adaptativo, curiosidade, autoconfiança e equilíbrio emocional. Por outro lado, um ambiente familiar não responsivo e insensível pode resultar em perfeccionismo desadaptativo, falta de autoconfiança, ansiedade e depressão, relutância em vivenciar novas

experiências e dificuldades nas relações com os pares. (Türkman, 2020, p.21)

No Brasil, estudantes com superdotação pertencem ao público com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), que refere-se à demonstração de potencial elevado em uma ou mais dessas áreas, seja de forma isolada ou combinada. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), os estudantes AH/SD apresentam intensa curiosidade, alta capacidade de aprendizagem, profundo envolvimento com atividades e temas de seu interesse, frequentemente apresentando alta sensibilidade e intensidade emocional (Brasil, 2025).

Diante da complexidade da superdotação e de suas múltiplas formas de manifestação, torna-se essencial que pais e educadores estejam atentos aos sinais que podem indicar altas habilidades. No contexto escolar, o professor desempenha um papel fundamental nesse reconhecimento, pois acompanha diariamente o desenvolvimento do aluno e pode perceber características que sugerem um potencial diferenciado. Identificar esses indícios precocemente permite que a família busque uma avaliação especializada, garantindo que as necessidades do estudante sejam atendidas de forma adequada. Segundo o Conselho Nacional da Educação,

Muitas crianças com altas habilidades/superdotadas são precoces, ou seja, apresentam alguma habilidade específica prematuramente desenvolvida em alguma área do conhecimento, como, por exemplo, na música, na matemática, nas artes, na linguagem, nos esportes ou na leitura. São crianças que progridem mais rápido do que seus pares por demonstrarem maior facilidade em uma área do conhecimento. No entanto, para que a criança precoce também atinja maior projeção na vida adulta, seus atributos de personalidade, como a motivação em buscar a excelência; o ambiente familiar propício para o desenvolvimento das habilidades; e as oportunidades que aparecerão no decurso de sua vida deverão ser levados em consideração. (Brasil, 2023, p.5)

Entre os principais indícios de altas habilidades/superdotação (SEESP/MEC, 2006), destaca-se o raciocínio rápido e avançado para a idade, com facilidade para compreender conceitos complexos e estabelecer conexões entre diferentes áreas do conhecimento. Alunos superdotados costumam demonstrar uma aprendizagem acelerada, absorvendo novos conteúdos com pouca repetição e frequentemente buscando desafios intelectuais mais exigentes. Além disso, possuem um vocabulário extenso e sofisticado, expressando-se de forma articulada e demonstrando interesse por temas que vão além do currículo escolar convencional.

Outro aspecto relevante é a criatividade elevada, evidenciada por soluções inovadoras para problemas, pensamento original e questionamentos profundos sobre o mundo ao seu redor. Esses estudantes também costumam apresentar grande curiosidade, fazendo perguntas frequentes e demonstrando uma busca intensa por conhecimento, muitas vezes de forma autodidata. O perfeccionismo é outro traço recorrente, caracterizado pelo desejo de alcançar altos padrões, o que pode ser uma força motivadora, mas também gerar frustração caso as expectativas não sejam atendidas (SEESP/MEC,1996).

Do ponto de vista socioemocional, alunos AH/SD podem demonstrar sensibilidade acentuada, tanto emocional quanto sensorial, percebendo nuances que passam despercebidas por outros. Também podem apresentar grande senso de justiça e preocupação com questões éticas e morais desde cedo. No entanto, nem sempre o desempenho escolar reflete suas habilidades, pois alguns alunos superdotados podem se desinteressar por tarefas repetitivas, demonstrando desmotivação ou comportamento desafiador. Segundo Cropley (1993) *apud* Delou (2006),

Um número substancial de crianças superdotadas iniciam a escola com altas expectativas e grande entusiasmo (como é o caso da maior parte das crianças), mas logo se tornam frustradas e entediadas. Muitas entram em uma espiral de desapontamento, passando a rejeitar a instituição escola e/ou a duvidar de suas próprias habilidades e mesmo seu valor como pessoa. Muitas lidam com esta questão através do isolamento, hostilidade ou agressividade, mas podem também aprender em uma idade precoce que tais problemas podem ser evitados adotando deliberadamente a tática de ‘faking bad’. Este é um problema especialmente freqüente entre meninas e membros de grupos minoritários, dada a forte pressão para se conformar aos valores antagônicos à alta realização na escola”. (Cropley 1993, *apud* Alencar e Virgolim, 1999 , p.93, *apud* Delou, 2006, p. 101).

Ao observar esses sinais, a comunicação com a família é essencial para que o estudante tenha acesso a uma avaliação especializada e a um atendimento que favoreça o desenvolvimento pleno de seu potencial. O reconhecimento precoce da superdotação possibilita a adoção de estratégias pedagógicas mais adequadas, garantindo que o aluno seja estimulado de maneira compatível com suas necessidades cognitivas e emocionais.

Pesquisadores como Linda Silverman (2002) destacam a importância de proporcionar suporte educacional e emocional adequado para que pessoas superdotadas possam desenvolver plenamente suas habilidades. O desenvolvimento assíncrono, em que as capacidades intelectuais avançadas não acompanham necessariamente as habilidades emocionais ou motoras, é um dos desafios enfrentados por esse grupo.

Estratégias pedagógicas diferenciadas e ambientes estimulantes são essenciais para atender às necessidades específicas desses indivíduos, promovendo seu bem-estar e seu potencial acadêmico e pessoal.

4 SELEÇÃO DE DEPOIMENTOS DO LIVRO “SUPERDOTADOS: TRAJETÓRIAS DE DESENVOLVIMENTO E REALIZAÇÕES”

O livro “Superdotados: trajetórias de desenvolvimento e realizações”, organizado pelas professoras doutoras em psicologia Denise Fleith e Eunice Alencar, em 2013, é uma coletânea que aborda a superdotação por meio de trajetórias de pessoas identificadas como superdotadas. Para a elaboração do livro, foram convidados pesquisadores estrangeiros e integrantes do grupo de pesquisa “Criatividade e superdotação” do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico).

O livro é dividido em duas partes, sendo a primeira focada no Brasil, e a segunda parte em outros países. Cada capítulo é escrito por pesquisadores diferentes, trazendo abordagens, entrevistas e temas diferentes a serem apresentados ao leitor. O livro busca estimular o leitor a rever as concepções de superdotação, mostrando que não existe um único perfil de superdotado, e que vários fatores na vida deste indivíduo o ajudarão a se desenvolver.

A seguir faremos alguns recortes de personagens que podem vir a contribuir para uma percepção sobre a realidade e dificuldades deste público escolar.

4.1 - Trajetória do estudante “Douglas”

O primeiro capítulo apresenta a trajetória de “Douglas”, assim chamado para permanecer anônimo - Douglas é chamado de D durante o relato no livro, porém para facilitar a fonetização do nome, o chamaremos de Douglas. Sendo filho de pais separados, os familiares que eram próximos a ele foram três tios e avós maternos. Sua mãe era empregada, e o casal dono da residência apadrinhou Douglas. O ambiente na residência de seus padrinhos contribuiu para seu interesse nos estudos, apresentando um desenvolvimento e comportamento diferenciado das outras crianças.

Destacando-se em sala de aula, na 4ª série os professores sugeriram a aceleração de aprendizado, o que foi recusado por ele, alegando que o amedrontava o fato de os alunos terem idade mais avançada.

Na 5ª série, estimulado por professores, participou das Olimpíadas de Matemática e alcançou o 4º lugar. No ano seguinte, participou novamente, desta vez alcançando o primeiro lugar na prova. Com a premiação, recebeu uma bolsa de estudos em uma escola particular na cidade para onde seus padrinhos foram morar, e estes acolheram-no em sua residência com o consentimento da mãe, para seguir com os estudos.

Nessa época participou do projeto “Baú de Leitura” voltado para crianças em vulnerabilidade Social. A professora de alfabetização notou a diferença de comportamento em Douglas em relação às outras crianças. Para Douglas, a escola, que estava cursando no momento da entrevista, era enfadonha e em determinadas aulas não conseguia se concentrar. Porém, os professores relataram que quando se tratava dos desafios da sala de aula, Douglas tratava com muita responsabilidade. Não demonstrava arrogância e era humilde em sala de aula. Ele relatou que havia aptidão para Física, Biologia e Matemática. Sua missão pessoal era ajudar a família a sair da pobreza, tendo como objetivo cursar Engenharia Civil na Universidade Federal.

Apesar de Douglas pertencer a um meio financeiramente desfavorecido, o colégio relatou que ele se adaptou bem à escola, onde os alunos apresentavam uma alta realidade financeira. Os professores relataram que ele era tímido e reservado, mas que ajudou muitos alunos tirando suas dúvidas em sala de aula e também quando foi monitor em matemática no colégio. Os colegas de sala o identificavam como superdotado. Porém também foi relatado que apresentou estar desmotivado no último ano do ensino médio.

Após testes psicométricos realizados por uma profissional, esta ressaltou os seguintes aspectos comportamentais do estudante Douglas:

- Calculava o tempo que ia gastar ao sair de casa para chegar ao destino que pretendia.
- Fazia “continhas de cabeça” para calcular valores quando fazia compras ou participava de jogos.
- Gostava de brincar de montar quebra-cabeça e jogos que envolviam raciocínio lógico.
- Fazia perguntas nas aulas de Matemática quando tinha dúvidas.
- Gostava de resolver os exercícios rapidamente.
- Ficava frustrado quando não conseguia resolver um problema de Matemática.
- Procurava relacionar a Matemática aos conteúdos das outras disciplinas.
- Realizava as tarefas de casa que o professor de Matemática passava.

- Relacionava-se bem com o seu professor de Matemática.
- Estudava as matérias de Matemática, antes que o professor as ensinasse na sala de aula.
- Além do seu caderno, costumava estudar Matemática em outros livros para fazer provas e testes.
- As aulas de Matemática estavam entre as suas aulas preferidas.
- Diante de um problema, sentia muita curiosidade em saber sua resolução.
- Conseguia bons resultados em Matemática.
- Aprender Matemática era um prazer.
- Quando suas tentativas de resolver um problema fracassaram, tentava de novo. (Dantas e Alencar, 2013, p.19)

Com os dados obtidos, pode-se observar que Douglas tinha maior afinidade com Matemática, o que, com incentivo da escola, o levou a ficar entre os 7 primeiros colocados na Olimpíada de Matemática de seu estado, dentre as participações, ficou em 1º colocado duas vezes.

Mesmo com o excelente desempenho em Matemática, e gostar de estudar a matéria, alguns professores e alunos perceberam que, ao final do ensino médio, o estudante estava apático e desmotivado. Douglas alcançou bons resultados em provas e exames através de seus estudos, mas não foi suficiente para o seu desenvolvimento completo. Os autores destacam que isso é também devido ao modelo de ensino repetitivo e que não oferece desafio e estímulo suficiente ao superdotado. Por isso, é imprescindível a preparação dos professores para a identificação e auxílio desses alunos em sala de aula, pois uma pessoa superdotada necessita de atendimento especializado para se desenvolver corretamente. Como foi observado na pesquisa, os professores desconheciam o programa para assistência a superdotados do estado, o que poderia ter sido uma alternativa para Douglas, considerando que o mesmo não aceitou a aceleração de seu aprendizado. E também afirmam os autores

Ainda no que diz respeito aos professores, para que estes acompanhem um aluno com altas habilidades, necessário se faz que eles concebam, também, um currículo não linear. (Dantas & Alencar, 2013, p.21)

Ter tido a oportunidade de, ao final do ensino fundamental, estudar em uma escola renomada contribuiu para seu desenvolvimento, porém

Deve-se ressaltar que o referido colégio não incluía em sua proposta educacional o atendimento a alunos com altas habilidades/superdotação, não tendo os professores uma formação diferenciada no que diz respeito a esses alunos especiais. (Dantas & Alencar, 2013, p.22)

O que indica que mesmo a aceleração poderia não ter sido efetiva, por não haver preparo para lidar com o aluno e desenvolver todos os potenciais dele.

Ao final, os autores destacam a necessidade de chamar a atenção para fatores que são relevantes para o desenvolvimento de superdotados, principalmente quando desfavorecido financeiramente. O desenvolvimento de Douglas correu sem muitos prejuízos, possivelmente por conta do apoio e estímulos fornecidos pela mãe quando ele era criança, e pelo acolhimento dos padrinhos. Mas, sendo variáveis que não estão presentes em todos os casos de superdotados financeiramente desfavorecidos, é necessário um mecanismo que identifique estes superdotados e que a escola tenha meios para direcionar este aluno e atenda às suas necessidades.

A seguir iremos apresentar uma descrição da história de uma estudante, elaborada pela professora Jane Faria Chagas Ferreira (UNB), dentro da obra organizada por Fleich & Alencar.

4.2 - Trajetória da estudante “Hannah”

O adolescente, ao demonstrar superdotação ou altas habilidades em determinada área do saber humano, necessita de apoio para obter o desenvolvimento pleno de si mesmo. A falta desse apoio pode levá-lo a interromper os seus estudos (Ferreira, 2013). O relato de Hannah - nome fictício escolhido pela mesma - é envolto deste estigma que a levou a quase tirar a própria vida.

A entrevista não estruturada com Hannah foi gravada em mp3 para análise. Seu irmão também foi entrevistado por telefone. Já seus pais, foi-lhes enviado um questionário por e-mail. Uma psicóloga especializada em diagnóstico de alunos superdotados aplicou testes em Hannah.

Quando criança, Hannah já demonstrava desenvolvimento precoce. Aprendia muito rápido e seu vocabulário era rico, o que a fazia receber comentários pejorativos de seus parentes. Alegavam que ela falava demasiadamente. Hannah andou e falou antes de completar 1 ano de idade. Com aproximadamente 3 anos de idade lia de tudo. Com 4 anos, pediu aos pais para ir à escola, no qual compareceu apenas 1 dia, e desistiu da ideia por sentir vergonha com a experiência.

Aos 5 anos, foi para o jardim de infância, onde se sentia entediada. Por conta de sua vontade de ler livros, ia para a sala dos alunos maiores, por conta disso, era repreendida pelos professores que alegavam aquele não ser lugar para ela. Esta situação

fez com que crescesse se sentindo deslocada e triste. “Cresci sem saber exatamente onde era o meu lugar, uma vez que não me encaixava bem nos ambientes onde vivi” (Ferreira, p.44). Hannah conta ainda que ficava muito triste com tudo isso e que a única coisa de que gostava era do parquinho, onde, na maioria das vezes, brincava sozinha.

Com 5 anos e meio foi acelerada para a pré escola. Aos 7 anos, ganhou um concurso, onde competia com alunos de 1ª a 4ª série, em que seu slogan foi selecionado. Por conta de seu desempenho escolar, ganhou uma bolsa de estudos para um curso de inglês. Ao final da 4ª série, recebeu uma bolsa integral para ensino particular que perdurou até o 3º ano do ensino médio, por ser renovada todo ano devido ao seu alto rendimento. Na 5ª série ficou em segundo lugar em um concurso sobre tratamento de água. Aos 12 anos, por se destacar em inglês, foi homenageada pelo Jóquei Clube de sua cidade. Dava aulas de inglês aos 13 anos.

Hannah se ressentia dos professores por a pedirem para ir mais devagar e esperar o restante da turma. Ela achava as tarefas muito fáceis. Se sentia mais velha que a turma, mesmo sendo sempre a mais nova. Por ter gostos e comportamento diferentes sofria preconceito e comparações em sala de aula. Por estudar em um colégio de elite, tornava tudo mais constrangedor. Hannah se sentia culpada por não seguir os padrões sociais de outras meninas. Tinha como preferência estar com a família e estudar.

Aos 17 anos passou em dois vestibulares, dos quais não requisitou a vaga, pois tinha como sonho estudar Relações Internacionais. Se mudou para a casa de parentes, estudou por 6 meses, e no semestre seguinte entrou para uma universidade. Teve de trabalhar para se manter, mas isso não prejudicou o seu desempenho no curso que foi acima da média. Foi convidada para ser monitora de diversas disciplinas e também para ser bolsista de iniciação científica.

Hannah se encontrou no curso e o ambiente da universidade, diferente de sua experiência na escola, valorizava suas características. Foi onde desenvolveu suas habilidades sociais e aprendeu a fazer amizades. Hannah, ao mesmo tempo que estudou fez vários estágios, e se formou em 2008. Passou para oito concursos públicos. Em 2009 e 2010 fez uma especialização. Ela é fluente em inglês, espanhol e, no momento em que a pesquisa foi feita, cursando o intermediário em japonês.

Através do seu trabalho Hannah viajou para várias cidades no Brasil e para vários países no mundo. Por mais que tenha condições de viajar para outros locais do mundo, por conta de sua educação advinda dos pais, ela prefere um estilo de vida mais modesto.

A relação fraternal de Hannah sempre foi boa. Seu irmão a vê como um exemplo a ser seguido. Seus pais e irmãos descreveram algumas de suas características observadas: "O raciocínio lógico; desenvoltura na comunicação, quando o assunto é de seu interesse; extrema dedicação aos estudos e trabalho; perseverança; coragem para correr riscos; facilidade para aprender; introversão e timidez" (Ferreira, 2013, p.43). Hannah havia descoberto há poucos anos sua superdotação, e lamenta não ter tido um atendimento especial na infância:

Hoje sinto-me feliz e ao mesmo tempo angustiada por não ter tido a oportunidade de estar em uma escola especial, sendo atendida em minhas necessidades, pois a maioria dos professores me tolheu e me podou. Eles tentavam me fazer igual aos meus coleguinhas: "Não leia tão rápido, leia igual aos colegas". "Ah, você já terminou o exercício, mas eu não mandei você fazer esse exercício!" Somente na 4ª série, uma professora percebeu que eu tinha mais habilidades e ela me dava atividades extras, diferenciadas que tinham a ver com minha criatividade. (Ferreira, 2013, p.47)

Ao final da entrevista, é perguntado a ela qual foi a sua grande vitória na vida, no qual responde que foi não ter se suicidado aos 14 anos. Ao longo de sua trajetória passou por momentos muito difíceis, somado ao fato de não se encontrar como pessoa. Seus pais foram fundamentais para sobrepujar esse desafio. Hannah afirma se sentir feliz por não ter sucumbido a essa vontade.

Nos testes de criatividade e inteligência, Hannah obteve valores acima da média. Mas é perceptível como o desenvolvimento emocional da Hannah foi deixado à parte em relação ao desenvolvimento intelectual, o qual também era prejudicado pela falta de apoio dos profissionais que a acompanhavam.

A escola para muitas pessoas é a primeira porta para o contato social com pessoas da mesma idade. Não ter este contato de forma agradável pode levar a pessoa ao isolamento. Portanto, necessário se faz estruturar o ambiente de ensino de forma que seja possível identificar uma pessoa com superdotação e a partir da descoberta, ter ferramentas, ambientes e profissionais qualificados para adequar as necessidades para o

desenvolvimento pleno do superdotado, se preocupando também com seu desenvolvimento emocional.

4.3 - Considerações sobre as trajetórias selecionadas

Diferente do caso de Douglas, para Hannah não foi ofertado em nenhum momento algum método utilizado para um superdotado. No caso dele, havia sido ofertado a aceleração, o que foi recusado pelo mesmo, porém para Hannah poderia ter sido uma rota, pois seu comportamento era diferente dos alunos de mesma idade e ela também não tinha o mesmo receio que ele de pessoas um pouco mais velhas. Foram casos diferentes, mas que tiveram um fator essencial que os ajudou a superar os desafios ao qual foram submetidos, que foi o apoio e o amor da família.

No entanto, o sucesso da aceleração depende de muitos fatores, desde a maturação emocional do estudante até o preparo do corpo docente e dos gestores escolares, sendo uma ferramenta complexa de ser colocada em prática.

É percebido que os ambientes que Douglas frequentava eram mais acolhedores para com ele, pois os relatos dos professores e alunos demonstram grande carinho e respeito por ele. Dentro da sala ele ajudava os alunos tirando dúvidas dos colegas, que demonstravam gratidão a ele por isso. Aos finais de semana ia para a casa de colegas para estudar. Bem diferente do que foi para Hannah.

Esses dois relatos foram escolhidos por conta dessa diferença da recepção dos dois quando foram à escola. Douglas foi bem recebido, mas os professores tinham conhecimento de como lidar com ele. Hannah foi oprimida pelos professores e não tinha apoio dos colegas de sala. Mas eles possuem uma semelhança muito grande no fato que o emocional, e a família foram de extrema importância para eles.

4.4 - O Projeto HOPE

O capítulo 10 do livro *Superdotados: Trajetórias de Desenvolvimento e Realizações* é escrito por Nielsen Pereira, onde cita o projeto chamado “HOPE” - sigla para “*Having Opportunities Promotes Excellence*” - que tinha como objetivo identificar alunos de baixa renda que tinham potencial acadêmico, ou seja, alunos superdotados

dando-lhes oportunidades de crescimento. O projeto HOPE ocorreu na Universidade de Purdue teve duração de 4 anos com fundos da Fundação Jack Kent Cooke e ofereceu mais de 500 bolsas de estudo, com formação dos professores sobre como diferenciar o currículo, apoio das famílias e ofertando amplo suporte aos bolsistas e suas famílias, como materiais para seus projetos e transporte para a universidade para os alunos e suas famílias (Pereira, 2013).

Tanto para Douglas quanto para Hannah, cujas trajetórias refletem os desafios e as lacunas no atendimento a estudantes superdotados, o Projeto HOPE poderia ter sido uma alternativa valiosa. Douglas, oriundo de um contexto socioeconômico vulnerável, encontrou barreiras no sistema educacional tradicional, especialmente no que se refere à falta de desafios e ao suporte adequado para manter sua motivação nos estudos. A desmotivação enfrentada no ensino médio poderia ter sido minimizada com a participação em atividades desafiadoras e de enriquecimento curricular. Além disso, a orientação de professores capacitados para lidar com alunos superdotados teria permitido um melhor aproveitamento de seu potencial, auxiliando-o a manter o entusiasmo pelos estudos.

Hannah, por outro lado, sofreu com o isolamento social e a ausência de estratégias educacionais que reconhecessem e valorizassem suas habilidades. O Projeto HOPE, ao proporcionar atividades personalizadas e um ambiente acolhedor, teria ajudado Hannah a desenvolver suas capacidades de forma mais equilibrada, tanto no âmbito acadêmico quanto no emocional. A mentoria especializada e suporte psicossocial oferecidos pelo projeto poderiam ter prevenido o sofrimento emocional que quase a levou ao limite em sua adolescência.

Além de atender às necessidades específicas desses alunos, o Projeto HOPE serve como uma inspiração para a criação de outros projetos com objetivos semelhantes. Fleith e Alencar (2013) destacam que a abordagem inclusiva demonstra que é possível estruturar iniciativas capazes de transformar a realidade de alunos superdotados, mesmo em contextos de recursos limitados. Elementos como o enriquecimento curricular, o suporte psicológico e a formação docente são estratégias replicáveis que podem ser adaptadas para diferentes realidades escolares. Como afirmam Fleith e Alencar (2013), investir em projetos desse tipo é investir no futuro, ao promover o pleno

desenvolvimento de talentos que podem trazer contribuições significativas para a sociedade.

5 REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA INCLUSIVA PARA O ESTUDANTE COM ALTAS HABILIDADES

As alternativas de ensino especializado para superdotados não precisam ser aplicadas de forma isolada, mas sim combinadas conforme as necessidades de cada aluno. Cada estudante tem um perfil único, com interesses, ritmos de aprendizado e desafios específicos, e a educação deve ser flexível o suficiente para atender a essa diversidade. A adoção de múltiplas estratégias permite uma abordagem mais completa, garantindo que o ensino seja estimulante, acessível e alinhado ao potencial de cada indivíduo. “A escola para todos requer uma dinamicidade curricular que permita ajustar o fazer pedagógico às necessidades dos alunos” (SEESP/MEC, 2006, p.66)

Um aluno pode se beneficiar da flexibilização curricular para avançar em determinadas disciplinas, enquanto participa de atividades de enriquecimento extracurricular na sala de recursos. Da mesma forma, o uso de tecnologias educacionais pode ser aliado a uma mentoria individual, garantindo tanto autonomia quanto orientação especializada. Integrar essas abordagens amplia as possibilidades de desenvolvimento e torna o aprendizado mais dinâmico e personalizado.

O mais importante é que a escola e os educadores tenham sensibilidade para identificar quais estratégias são mais eficazes para cada aluno e como elas podem ser combinadas para maximizar seu crescimento. Ao invés de um modelo rígido e único, a educação deve ser adaptável, permitindo ajustes conforme as necessidades ao longo do tempo (SEESP/MEC, 2006). Dessa forma, é possível oferecer um ensino verdadeiramente inclusivo, desafiador e motivador.

Um exemplo prático dessa integração de abordagens pode ser observado em um aluno superdotado com grande interesse e habilidade em matemática. Em vez de apenas acelerar seu aprendizado na disciplina por meio da flexibilização curricular, ele também pode participar de atividades de enriquecimento curricular (Virgolin, 2007), dentro e fora da sala de aula e da sala de recursos, como olimpíadas de matemática, clubes de raciocínio lógico e projetos de iniciação científica (Pereira, 2006). Para complementar esse desenvolvimento, o uso de tecnologias educacionais, como plataformas interativas, cursos online avançados e softwares de simulação matemática, pode proporcionar desafios adicionais e aprofundamento teórico. Além disso, ele pode contar com a

orientação de uma mentoria individual para direcioná-lo em estudos específicos e auxiliá-lo na escolha de áreas de especialização. Essa abordagem também pode ser ampliada com parcerias entre a escola e universidades ou centros de pesquisa, permitindo que o aluno tenha acesso a conteúdos e experiências acadêmicas que vão além do ensino básico.

Outro exemplo seria um aluno superdotado com forte inclinação para as artes e criatividade, que pode não encontrar no currículo tradicional oportunidades suficientes para explorar seu talento. Apenas oferecer conteúdos avançados em sala de aula poderia ser insuficiente para mantê-lo motivado e engajado. Nesse caso, uma abordagem combinada poderia incluir a flexibilização curricular, permitindo que ele tenha mais tempo e autonomia para se aprofundar em disciplinas artísticas, ao mesmo tempo em que participa de atividades culturais e extracurriculares, como teatro, música, dança e artes plásticas. Além disso, parcerias com instituições de ensino e pesquisa, como conservatórios, escolas de arte e universidades, poderiam proporcionar workshops e cursos especializados. O uso de tecnologias de informação e comunicação digitais, como plataformas de design digital, edição audiovisual e cursos de animação ou composição musical, também pode expandir suas possibilidades criativas. A tutoria individual seria outro recurso valioso, oferecendo acompanhamento personalizado para ajudá-lo a desenvolver projetos autorais e aprimorar suas técnicas. Com essa integração de estratégias, o aluno não apenas encontra um ambiente que valoriza seu talento, mas também recebe estímulos diversificados que enriquecem sua formação e ampliam suas oportunidades futuras.

Aprofundar-se em cada uma das abordagens apresentadas exigiria um estudo detalhado sobre sua implementação, desafios específicos e impactos a longo prazo, o que vai muito além do escopo deste trabalho. Cada estratégia possui características próprias que poderiam ser exploradas em maior profundidade, desde as bases teóricas que as sustentam até exemplos concretos de aplicação em diferentes contextos educacionais. No entanto, o objetivo aqui não é realizar uma análise de cada alternativa, mas sim destacar sua existência, seus benefícios e, principalmente, demonstrar como a combinação dessas estratégias pode ser uma solução eficaz para atender às necessidades dos superdotados.

Mais do que apenas apresentar modelos isolados de ensino, estas reflexões buscam evidenciar que misturar e diversificar métodos de ensino pode gerar resultados muito mais positivos, tanto para os alunos superdotados quanto para toda a turma. Ao permitir que diferentes formas de aprendizagem coexistam dentro do ambiente escolar, o ensino se torna mais dinâmico, acessível e enriquecedor para todos. Os superdotados passam a receber estímulos compatíveis com seu potencial, enquanto os demais alunos também se beneficiam de um ambiente que valoriza múltiplas inteligências, estimula o pensamento crítico e promove uma aprendizagem mais flexível e significativa.

5.1 Críticas ao modelo tradicional de ensino

O ensino tradicional expositivo brasileiro apresenta desafios significativos no que diz respeito ao atendimento das necessidades de alunos com altas habilidades/superdotados (AH/SD). Esse modelo, centrado majoritariamente na transmissão unilateral de conteúdo (Freire, 1996), falha em fomentar a autonomia imprescindível para o pleno desenvolvimento desses estudantes. Para que os estudantes possam ter mais independência em relação aos seus estudos, evoluindo para o desenvolvimento de competências mais refinadas, até alcançar um nível de alta especialização e criação autônoma, é necessário um planejamento e suporte pedagógico e uma grande mudança de paradigma educacional.

A falta de uma abordagem clara e direcionada no ensino compromete o desenvolvimento integral desses alunos, e isso nos leva a refletir sobre as chamadas "oportunidades" frequentemente mencionadas em textos sobre altas habilidades/superdotação. A utilização desse termo, embora comum, é muitas vezes vaga e pouco objetiva. Afinal, o que são, de fato, essas oportunidades? Sem uma definição clara, é inviável que professores e gestores saibam como atuar. Além disso, é imprescindível que os gestores escolares reconheçam que atender um aluno superdotado pode exigir mudanças estruturais e administrativas na escola.

Muitas vezes, iniciativas dos professores são barradas por conflitos de interesses ou pela falta de conhecimento por parte da gestão (Virgolin, 2007). Essa dinâmica compromete o desenvolvimento dos alunos e desestimula práticas pedagógicas inovadoras. A indefinição não apenas dificulta a formulação de estratégias educacionais específicas, mas também impede que os profissionais da educação avaliem e ajustem

suas práticas de forma eficaz. O professor, em especial, necessita de orientações e formação que lhe permitam avaliar e ajustar suas práticas pedagógicas de modo a contemplar as demandas dos superdotados. É fundamental especificar quais intervenções são necessárias, quais recursos devem ser priorizados e como introduzir estratégias que estimulem o desenvolvimento de habilidades psicossociais essenciais, como persistência diante de desafios, autorregulação emocional e abertura a críticas construtivas.

Considerando essas questões, torna-se evidente que o ambiente escolar deve ser preparado para atender às particularidades dos alunos superdotados, e isso inclui compreender os fatores que influenciam seu desenvolvimento. De acordo com Virgolim (2021), há variáveis que podem limitar ou potencializar o progresso desses estudantes. Entre os aspectos que limitam seu potencial, destacam-se fatores psicossociais, como falta de motivação, estilos de pensamento pouco produtivos, dificuldade em lidar com adversidades e habilidades sociais deficitárias. Fatores externos também desempenham um papel significativo, incluindo o acesso tardio ao conhecimento e a discrepância entre os interesses dos alunos e as oportunidades que lhes são oferecidas. Por outro lado, fatores como alta motivação, pensamento resiliente e criativo, habilidades sociais bem desenvolvidas, bem como oportunidades educacionais alinhadas e recursos externos, são determinantes para impulsionar o desenvolvimento desses talentos. Cabe às escolas, portanto, criar um ambiente que minimize as limitações e potencialize as condições favoráveis para o crescimento desses alunos.

Essa necessidade de suporte se conecta diretamente à questão do investimento público na educação, um aspecto crucial para que as demandas dos superdotados sejam atendidas de forma efetiva. Embora o ordenamento jurídico brasileiro assegure o direito à educação especializada, a prática revela lacunas significativas que impedem a materialização desse direito. A falta de investimentos direcionados afeta diretamente diversos pilares do sistema educacional, desde a formação continuada de professores até a disponibilização de materiais didáticos inovadores. Sem a devida atenção a esses aspectos, o ensino permanece desconectado das tecnologias emergentes e dos métodos que poderiam enriquecer a experiência educacional dos superdotados. Além disso, a ausência de políticas públicas consistentes dificulta a implementação de programas especializados e limita o acesso a ferramentas que poderiam transformar a trajetória acadêmica desses alunos. Para que haja avanços reais, é imprescindível que gestores e

formuladores de políticas compreendam a importância de priorizar recursos financeiros e estruturais voltados ao atendimento dos superdotados, garantindo que o sistema educacional se adapte às suas especificidades.

Sobre a questão financeira, é necessário considerar que o investimento público não deve ser apenas quantitativo, mas também qualitativo. Isso significa direcionar recursos para iniciativas que realmente façam a diferença, como a criação de programas de enriquecimento curricular, o estímulo a projetos interdisciplinares e a oferta de mentorias personalizadas para os alunos superdotados. Esses esforços devem ser acompanhados por políticas públicas eficazes que assegurem a continuidade e a expansão dessas iniciativas, promovendo um ambiente escolar inclusivo e estimulante. É fundamental, ainda, que o governo, em parceria com gestores escolares e a comunidade acadêmica, desenvolva mecanismos de monitoramento e avaliação contínua das ações implementadas, garantindo que os recursos sejam utilizados de maneira eficiente e que os resultados desejados sejam alcançados.

Por fim, é imprescindível que o ensino priorize não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o fortalecimento das habilidades psicossociais. Para que os alunos superdotados alcancem seu pleno potencial, é necessário promover o desenvolvimento de competências como determinação, autocontrole, resiliência diante de fracassos e a adoção de uma mentalidade de crescimento. Essas habilidades são cruciais não apenas para superar os desafios que surgem ao longo do percurso acadêmico, mas também para construir uma base sólida para o sucesso pessoal e profissional. A resiliência, por exemplo, auxilia os estudantes a enfrentarem momentos de frustração, transformando dificuldades em aprendizado. Já o autocontrole e a determinação são ferramentas essenciais para manter o foco em seus objetivos, mesmo em situações adversas. Sem esse suporte integral, que deve ser cultivado tanto no ambiente escolar quanto fora dele, o talento desses alunos corre o risco de permanecer inexplorado. É preciso lembrar que habilidades psicossociais não se desenvolvem isoladamente; elas dependem de uma abordagem educacional que integre esforços de professores, gestores, familiares e da própria comunidade. Apenas com essa visão holística será possível transformar potencial em excelência, permitindo que os superdotados não apenas alcancem seus objetivos, mas também contribuam de forma significativa para a sociedade.

Portanto, a transformação do ensino brasileiro exige não apenas a boa vontade de gestores e políticos, mas também a compreensão de que cada aluno é único. Em especial, os superdotados necessitam de um ambiente educacional que valorize suas particularidades e promova seu desenvolvimento pleno. Para tanto, é essencial que as “oportunidades” prometidas sejam concretas, acessíveis e efetivas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho destaca a necessidade urgente de ações educacionais inclusivas capazes de suprir as demandas dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) no Brasil. Como afirmam Fleith e Alencar (2013), apesar dos avanços alcançados por legislações e políticas públicas voltadas à educação especial, ainda há um grande desequilíbrio entre as exigências desses alunos e os recursos disponíveis nas escolas, especialmente em áreas com baixos investimentos na área educacional.

Os casos apresentados evidenciam, conforme os autores, que o sucesso desses indivíduos está diretamente relacionado ao apoio emocional e à adoção de práticas pedagógicas diversificadas. No entanto, a carência de recursos e a ausência de capacitação adequada dos docentes frequentemente comprometem o pleno desenvolvimento de seus talentos. Além disso, Fleith e Alencar (2013) destacam que a inexistência de um ambiente escolar receptivo e estimulante pode ocasionar desinteresse e isolamento, afetando negativamente tanto o desempenho quanto o bem-estar desses jovens.

Nesse sentido, torna-se indispensável a implementação de programas educacionais acessíveis que permitam a identificação precoce e ofereçam suporte às necessidades dos superdotados. Iniciativas como o enriquecimento curricular, o agrupamento por áreas de interesse e a colaboração com instituições de ensino superior podem ser desenvolvidas com investimentos reduzidos, mas resultados expressivos. A formação contínua de educadores também se mostra essencial, garantindo que estejam aptos a estimular e potencializar as habilidades desses estudantes.

Portanto, para que o Brasil possa realmente reconhecer e desenvolver o talento de seus alunos com AH/SD, é crucial que escolas, gestores e políticas públicas assumam o compromisso de criar uma educação inclusiva e equitativa, que valorize as particularidades desse público. Apostar no crescimento desses indivíduos não é apenas uma questão de justiça social, mas um caminho estratégico para impulsionar o avanço científico, cultural e econômico do país, como concluem Fleith e Alencar (2013).

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Qual a definição de estudantes com altas habilidades ou superdotação?** Brasília, DF, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acao-a-informacao/perguntas-frequentes/censo-escolar/educacao-especial/qual-a-definicao-de-estudantes-1> . Acesso em: 3 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 51/2023, aprovado em 5 de dezembro de 2023.** Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: atendimento dos estudantes com altas habilidades/superdotação. Brasília, DF: MEC, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/pareceres-do-cne/cp/2023/pcp051_23.pdf . Acesso em: 20 jul. 2026.

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, 21 out. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm . Acesso em: 16 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm . Acesso em: 29 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm . Acesso em: 29 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113234.htm . Acesso em: 29 jul. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 17, de 3 de julho de 2001.** Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2001a. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/normas-classificadas-por-assunto/educacao-especial/ceb017_2001.pdf . Acesso em: 29 jul. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2001b. Disponível em:

<https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/ceb/2001/ceb0201.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação**. 2. ed. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2006. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/publicacoes/semesp/altashabilidades.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: ensino fundamental**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2003. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/publicacoes-secretarias/semesp/saberes-e-praticas-da-inclusao-ensino-fundamental>. Acesso em: 29 jul. 2026.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly; CSIKSZENTMIHALYI, Isabella Selega. Family influences on the development of giftedness. In: BOCK, Gregory R.; ACKRILL, Kate (ed.). **The origins and development of high ability**. Chichester: John Wiley & Sons, 1993. p. 187–206. Disponível em: <https://gwern.net/doc/iq/high/smpy/1993-bock-theoriginanddevelopmentofhighability.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2026.

DANTAS, Lúcio G., ALENCAR, Eunice M. L. S. de. Altas habilidades em matemática: estudo de caso de um adolescente em vulnerabilidade social. In: FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice M. L. S. **Superdotados: Trajetórias de desenvolvimento e realizações**. Curitiba: Juruá, p. 13-24, 2013.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. Questões sociais e emocionais na superdotação; dificuldades e ajustamento escolar; família e escola: perspectivas na educação de alunos superdotados. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação**. 2. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. p. 79–110. (Série: Saberes e Práticas da Inclusão).

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

FERREIRA, Jane F. C. Hannah, uma trajetória de superação. In: FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice M. L. S. **Superdotados: Trajetórias de desenvolvimento e realizações**. Curitiba: Juruá, p. 41-54, 2013.

GAGNÉ, François. Giftedness and talent: reexamining a reexamination of the definitions. **Gifted Child Quarterly**, v. 29, n. 3, p. 103–112, 1985. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/254092876_Giftedness_and_Talent_Reexamining_a_Reexamination_of_the_Definitions. Acesso em: 29 jul. 2026.

FLEITH, Denise de Souza. **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: orientação a professores**. Volume 1. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em:

<https://www.gov.br/mec/pt-br/media/publicacoes/semesp/altashab2.pdf> . Acesso em: 15 de jan. 2025.

FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. (Org.). **Superdotados: trajetórias de desenvolvimento e realizações**. Curitiba: Juruá Editora, 2013.

KANLI, Eyyüp. The evolution of the term of giftedness & theories to explain gifted characteristics. **Journal for the Education of Gifted Young Scientists**, v. 8, n. 1, p. 17–27, 2020. Disponível em: <https://dergipark.org.tr/en/pub/jgedc/article/645722>. Acesso em: 29 jul. 2026.

MARLAND JUNIOR, Sidney P. **Education of the gifted and talented: report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education**. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 1971. 2 v. Disponível em: <https://www.valdosta.edu/colleges/education/human-services/document%20/marland-report.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2026.

OLIVEIRA, Zélia Maria Freire de. Fatores influentes no desenvolvimento do potencial criativo. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 1, p. 83–92, jan./mar. 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3953/395335678010.pdf>. Acesso em 16 de jan. de 2025.

PEREIRA, Nielsen. Projeto HOPE: oportunidades de promoção da excelência. In: FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de (org.). **Superdotados: trajetórias de desenvolvimento e realizações**. Curitiba: Juruá, 2013. p. 157–174.

PEREIRA, Vera Lucia Palmeira. A pesquisa como instrumento multidisciplinar no atendimento ao superdotado. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação**. 2. ed. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial, 2006. p. 111–120. (Série: Saberes e Práticas da Inclusão).

RECH, Andréia Jaqueline Devalle; FREITAS, Soraia Napoleão. O papel do professor junto ao aluno com Altas Habilidades. **Revista Educação Especial**, n. 25, p. 1-7, 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3131/313127395006.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2024.

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, 2006. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/375> . Acesso em: 15 de jan. 2025.

RENZULLI, Joseph S. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: STERNBERG, Robert J.; DAVIDSON, Janet E. (ed.). **Conceptions of giftedness**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. p. 53–92. Disponível em: <https://gifted.media.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/961/2025/01/The-Three-Ring-Conception-of-Giftedness.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2026.

RUTIGLIANO, Alexandre; QUARSHIE, Nikita. **Policy approaches and initiatives for the inclusion of gifted students in OECD countries**. Paris: OECD Publishing, 2021. (OECD Education Working Papers, n. 262). Disponível em: <https://doi.org/10.1787/c3f9ed87-en>. Acesso em: 29 jul. 2026.

SABATELLA, Maria Lúcia Prado. **Talento e superdotação: problema ou solução**. Ibpx, 2009.

SAMPAIO, Miliana Augusta Pereira; PÔRTO JÚNIOR, Francisco Gilson Rebouças (org.). **Altas habilidades e superdotação na educação: reflexões sobre a prática educativa inclusiva**. Palmas, TO: Observatório Edições, 2025. Recurso eletrônico. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/7625> . Acesso em: 30 jul. 2026.

SEESP/MEC. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação**. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 143 p. (Série : Saberes e práticas da inclusão). Disponível em: <https://gedh-uerj.pro.br/documentos/saberes-e-praticas-da-inclusao-desenvolvendo-com-potencias-para-o-atendimento-as-necessidades-educacionais-especiais-de-alunos-com-altas-habilidades-superdotacao/> . Acesso em: 16 fev. 2024.

SILVERMAN, Linda Kreger. **Upside-Down Brilliance: The Visual-Spatial Learner**. Denver: DeLeon Publishing, 2002.

TERMAN, Lewis M. **Children's reading: a guide for parents and teachers**. Stanford, CA: Stanford University Press, 1926. Disponível em: <https://stafforini.com/works/terman-1931-children-reading-guide/>. Acesso em: 29 jul. 2026.

TÜRKMAN, Burak. The evolution of the term of giftedness & theories to explain gifted characteristics. **Journal of Gifted Education and Creativity**, v. 7, n. 1, p. 17–24, 2020. Disponível em: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/970337> . Acesso em: 29 jul. 2026.

VIRGOLIM, A. As vulnerabilidades das altas habilidades e superdotação: questões sociocognitivas e afetivas. **Educar em Revista**, v. 37, p. 1–20, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.81543> Acesso em: 15 de jan. 2025.

VIRGOLIM, Angela M. R. **Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em: <https://gedh-uerj.pro.br/documentos/altas-habilidades-superdotacao-encorajando-potencias/> . Acesso em: 20 jun. 2026

WEBB, James T. **Nurturing Social Emotional Development of Gifted Children**. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED372554.pdf>. Acesso em 16 de jan. 2025.