

**DESAFIOS NA IDENTIFICAÇÃO DE ESTUDANTES COM ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: FUNDAMENTOS TEÓRICOS, MARCOS
LEGAIS E IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Lílian Andrade do Rêgo¹

¹Mestre em Ciências da Educação pela World University Ecumenical - WUE – Maracanaú –
Ceará- Brasil.lisabri2016@gmail.com

RESUMO

Este artigo analisa criticamente os fundamentos teóricos, epistemológicos e normativos que sustentam a identificação e o atendimento educacional de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) no contexto da educação inclusiva brasileira. Parte-se da problematização das concepções tradicionais centradas na mensuração psicométrica da inteligência, discutindo a transição para abordagens multidimensionais que articulam cognição, criatividade, motivação e desenvolvimento socioemocional. O estudo examina, ainda, a produção acadêmica nacional e os marcos legais que reconhecem esse público como integrante da Educação Especial, evidenciando as tensões entre avanço normativo e efetivação prática das políticas públicas. Argumenta-se que a invisibilidade histórica dos estudantes com AH/SD decorre menos da ausência de dispositivos legais e mais da permanência de modelos escolares homogeneizadores, da fragilidade na formação docente e das desigualdades estruturais que atravessam o sistema educacional. Conclui-se que a consolidação de uma educação inclusiva comprometida com a equidade exige transformação cultural das práticas pedagógicas, investimento contínuo em formação especializada e construção de políticas públicas articuladas que promovam o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas.

Palavras-chave: Altas Habilidades/Superdotação. Educação Inclusiva. Formação Docente.

1 INTRODUÇÃO

A consolidação do paradigma da educação inclusiva no Brasil tem provocado reconfigurações nas concepções de diversidade, equidade e direito à aprendizagem. Nesse contexto, os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), embora reconhecidos legalmente como público da Educação Especial, permanecem frequentemente invisibilizados nas práticas escolares. Tal invisibilidade não decorre da ausência de respaldo normativo, mas da permanência de modelos pedagógicos homogeneizadores que privilegiam padrões médios de desempenho.

Historicamente, a superdotação foi compreendida sob perspectiva psicométrica, centrada na mensuração do quociente de inteligência. Contudo, a literatura contemporânea tem problematizado essa abordagem restritiva, defendendo concepções multidimensionais que articulam habilidade acima da média, criatividade, motivação e desenvolvimento

REALIZAÇÃO:



UECE



AINPGP

socioemocional, conforme discutido por pesquisadores como Joseph Renzulli, Howard Gardner e Zélia Maria de Freitas Virgolim. Essas contribuições evidenciam que a identificação do talento exige olhar ampliado e contextualizado.

No cenário brasileiro, embora a legislação assegure atendimento educacional especializado, observa-se distância entre normatividade e implementação prática. Estudos nacionais indicam fragilidade na formação docente, ausência de políticas públicas contínuas e reprodução de critérios padronizados que tendem a privilegiar determinados grupos socioculturais. Tal quadro justifica a necessidade de análise crítica que articule fundamentos teóricos, produção acadêmica nacional e dispositivos legais.

Metodologicamente, este artigo caracteriza-se como estudo qualitativo de natureza teórico-analítica, fundamentado em revisão bibliográfica sistematizada e análise documental de marcos normativos nacionais e internacionais relativos às AH/SD.

Diante desse contexto, o objetivo deste trabalho é analisar criticamente os fundamentos teóricos e normativos das Altas Habilidades/Superdotação, discutir as contribuições da produção brasileira sobre o tema e examinar as tensões entre reconhecimento legal e efetivação prática no âmbito da educação inclusiva.

2 DA TRADIÇÃO PSICOMÉTRICA À CONCEPÇÃO MULTIDIMENSIONAL DE SUPERDOTAÇÃO

A compreensão das Altas Habilidades/Superdotação foi historicamente marcada pela centralidade do quociente de inteligência, perspectiva que reduziu o fenômeno a indicadores mensuráveis de desempenho cognitivo. A crítica a essa abordagem ganha força com o modelo dos Três Anéis, proposto por Joseph Renzulli, ao afirmar que “a superdotação consiste na interação entre habilidade acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa” (RENZULLI, 2004, p. 26). Ao deslocar o foco da mensuração isolada para a dinâmica comportamental, o autor amplia significativamente os critérios de identificação.

Renzulli (1986, p. 16) aprofunda essa perspectiva ao sustentar que “a criatividade e o comprometimento não são traços permanentes, mas variáveis que emergem em determinadas condições ambientais”. Tal compreensão rompe com concepções essencialistas de talento e introduz a dimensão contextual no debate, atribuindo à escola papel decisivo na promoção de oportunidades que favoreçam a manifestação do potencial.

Ao desenvolver a noção de “comportamento superdotado”, o autor enfatiza que “o foco deve estar nas situações que favorecem a manifestação de desempenhos excepcionais” (RENZULLI, 2014, p. 142). Essa formulação desloca a discussão da seleção para o desenvolvimento, indicando que ambientes pedagógicos estimuladores constituem condição estruturante para a expressão do talento.

No contexto brasileiro, Zélia Maria de Freitas Virgolim (2007, p. 60) corrobora essa concepção ao afirmar que “a superdotação não é um atributo fixo, mas um potencial que se desenvolve na interação entre indivíduo e ambiente”. A transição da tradição psicométrica para uma abordagem multidimensional, portanto, representa uma inflexão paradigmática que redefine tanto os critérios de identificação quanto as responsabilidades institucionais da escola.

3 INTELIGÊNCIA, CRIATIVIDADE E CONTEXTO SOCIOCULTURAL

A ampliação conceitual das AH/SD foi profundamente impactada pela Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner. Para Gardner (1995, p. 21), “inteligência é a capacidade de resolver problemas ou criar produtos valorizados em um ou mais contextos culturais”. Essa definição insere o talento no interior de sistemas simbólicos e práticas sociais, rompendo com a ideia de inteligência como capacidade única e universal.

Gardner (1995, p. 37) argumenta ainda que “não existe correlação necessária entre o desenvolvimento de diferentes inteligências”, o que desafia a escola a reconhecer múltiplas formas de excelência. Essa perspectiva amplia as possibilidades de identificação de estudantes que não se destacam exclusivamente nas áreas acadêmicas tradicionais.

De forma complementar, Robert Sternberg propõe que “a inteligência envolve a habilidade de adaptar-se, selecionar e moldar ambientes” (STERNBERG, 1985, p. 45). Sua Teoria Triárquica reforça que o desempenho excepcional depende da integração entre dimensões analítica, criativa e prática.

Sternberg (1997, p. 20) enfatiza que “o sucesso exige equilíbrio entre pontos fortes e estratégias compensatórias”, ampliando a noção de competência para além da performance escolar. Essa concepção fortalece a defesa de avaliações contextualizadas e diversificadas.

No contexto brasileiro, Eunice Maria Lima Soriano de Alencar sustenta que “a criatividade é um componente essencial da superdotação e precisa ser cultivada em ambientes que estimulem autonomia e pensamento divergente” (ALENCAR, 2001, p. 45). Tal afirmação evidencia a centralidade das práticas pedagógicas.

Por sua vez, Denise de Souza Fleith destaca que “a escola deve oferecer oportunidades diferenciadas para que talentos emergentes possam se consolidar” (FLEITH, 2010, p. 12). Assim, inteligência e criatividade tornam-se categorias inseparáveis do contexto educativo.

4 DIMENSÃO EMOCIONAL, SUPEREXCITABILIDADES E DESINTEGRAÇÃO POSITIVA

A compreensão das Altas Habilidades/Superdotação não pode restringir-se ao domínio cognitivo, sob pena de reduzir a complexidade do desenvolvimento humano. Nesse sentido, a contribuição de Kazimierz Dąbrowski torna-se particularmente relevante ao afirmar que “o desenvolvimento da personalidade ocorre por meio de conflitos internos que promovem níveis superiores de integração moral” (DĄBROWSKI, 1964, p. 19). Ao enunciar essa tese, o autor rompe com a tradição psicológica que associa conflito a desajuste, propondo, ao contrário, que a tensão psíquica pode representar um motor de crescimento. No contexto das AH/SD, essa perspectiva permite compreender que intensidades emocionais, crises existenciais e questionamentos precoces não são sinais de patologia, mas indicadores de um processo desenvolvimental diferenciado.

Ao aprofundar essa abordagem, Dąbrowski (1967, p. 88) esclarece que “as superexcitabilidades representam intensificações do sistema nervoso que ampliam a percepção e a sensibilidade do indivíduo”. Essa afirmação é central para o campo da superdotação, pois desloca o olhar da escola: comportamentos como inquietação, sensibilidade exacerbada ou intensidade imaginativa deixam de ser interpretados como indisciplina ou imaturidade e passam a ser compreendidos como expressões de um funcionamento psíquico ampliado. Tal leitura exige do professor uma postura formativa e não patologizante diante dessas manifestações.

No contexto brasileiro, Eunice Maria Lima Soriano de Alencar (2001, p. 47) observa que “muitos alunos com altas habilidades apresentam elevada sensibilidade emocional, senso de justiça e intensa capacidade de empatia”. Ao destacar essas características, a autora evidencia que o talento frequentemente se articula a uma consciência ética precoce, o que pode gerar sofrimento em ambientes escolares pouco sensíveis à diversidade. Assim, a escola que ignora a dimensão afetiva corre o risco de comprometer não apenas o desempenho acadêmico, mas o equilíbrio socioemocional do estudante.

De maneira convergente, Zélia Maria de Freitas Virgolim (2007, p. 75) alerta que “a incompreensão das intensidades emocionais pode levar a diagnósticos equivocados e à medicalização indevida”. Essa advertência é particularmente significativa no cenário

contemporâneo, marcado pelo aumento de laudos clínicos atribuídos a estudantes que, muitas vezes, apenas expressam padrões diferenciados de desenvolvimento. O comentário de Virgolim reforça a necessidade de formação docente especializada, capaz de distinguir entre transtornos e características próprias da superdotação.

Ao relacionar desenvolvimento cognitivo e afetivo, Joseph Renzulli (2014, p. 143) afirma que “programas de enriquecimento eficazes devem considerar não apenas habilidades acadêmicas, mas também os aspectos motivacionais e emocionais do estudante”. Essa declaração amplia o escopo do atendimento educacional, indicando que intervenções pedagógicas precisam integrar dimensões cognitivas e afetivas. Ao comentar essa perspectiva, percebe-se que o enriquecimento curricular, quando desvinculado do suporte emocional, pode tornar-se insuficiente ou até contraproducente.

Por fim, a articulação entre as contribuições de Dąbrowski, Alencar, Virgolim e Renzulli permite sustentar que a educação de estudantes com AH/SD exige uma abordagem integral do desenvolvimento humano. Quando Dąbrowski (1964, p. 32) afirma que “o crescimento pessoal emerge da tensão entre níveis de desenvolvimento”, ele oferece uma chave interpretativa para compreender as crises e intensidades desses estudantes como etapas de amadurecimento moral e intelectual. Assim, reconhecer e acolher tais experiências não constitui mera sensibilidade pedagógica, mas compromisso ético com a formação plena do sujeito.

5 PRODUÇÃO BRASILEIRA, IDENTIFICAÇÃO E JUSTIÇA SOCIAL

A produção acadêmica brasileira no campo das Altas Habilidades/Superdotação tem avançado significativamente nas últimas décadas, sobretudo ao incorporar a dimensão social como eixo estruturante do debate. Nesse contexto, Olzeni Leite Costa Ribeiro (2018, p. 34) afirma que “a superdotação é democrática e pode manifestar-se em qualquer classe social, grupo étnico ou contexto cultural”. Ao enunciar essa ideia, a autora rompe com o imaginário elitista historicamente associado ao conceito de talento, evidenciando que o potencial humano não é privilégio de determinados grupos sociais. Tal afirmação implica reconhecer que a invisibilidade de estudantes superdotados em contextos vulneráveis decorre menos da ausência de talento e mais da ausência de oportunidades de identificação.

Essa perspectiva crítica é aprofundada por Zélia Maria de Freitas Virgolim (2007, p. 60), ao alertar que “o predomínio de critérios padronizados tende a privilegiar estudantes provenientes de meios socioculturais favorecidos”. Ao comentar essa afirmação, compreende-se que instrumentos baseados exclusivamente em desempenho acadêmico formal acabam

reproduzindo desigualdades estruturais. Assim, a autora não apenas problematiza a metodologia de identificação, mas denuncia um mecanismo de reprodução simbólica que perpetua a exclusão de talentos oriundos de escolas públicas e contextos periféricos.

Na mesma direção, Eunice Maria Lima Soriano de Alencar e Denise de Souza Fleith (2010, p. 15) defendem que “programas de atendimento ao superdotado devem considerar as especificidades culturais, sociais e emocionais do aluno”. Essa orientação amplia o debate ao afirmar que não basta identificar; é preciso estruturar intervenções contextualizadas. Ao comentar essa posição, percebe-se que a efetividade das políticas públicas depende da articulação entre diagnóstico sensível e práticas pedagógicas culturalmente responsivas.

A crítica à invisibilidade social do talento também encontra respaldo nas contribuições de Joseph Renzulli (2004, p. 29), quando afirma que “o talento pode permanecer oculto quando não encontra oportunidades adequadas de expressão”. Embora o autor escreva a partir de contexto internacional, sua afirmação dialoga diretamente com a realidade brasileira. Ao analisá-la, compreende-se que a ausência de ambientes enriquecidos atua como fator limitador do desenvolvimento, especialmente em territórios marcados por desigualdades históricas.

Ribeiro (2018, p. 52) acrescenta que “a formação docente é condição essencial para identificação precoce e atendimento eficaz”. Essa declaração reforça a centralidade da escola como espaço estratégico de reconhecimento do talento. Ao comentá-la, evidencia-se que a ausência de formação específica sobre AH/SD contribui para a perpetuação de mitos, como a crença de que o estudante superdotado “aprende sozinho” ou “não precisa de apoio”. Tais concepções fragilizam o direito ao atendimento educacional especializado.

Por fim, a articulação entre produção acadêmica e justiça social conduz à compreensão de que a identificação das AH/SD constitui também um ato político. Como afirma Virgolim (2007, p. 82), “garantir atendimento ao aluno superdotado é assegurar-lhe o direito ao desenvolvimento pleno de seu potencial”. Ao comentar essa afirmação, percebe-se que reconhecer talentos invisibilizados não é mera ação pedagógica, mas compromisso ético com a equidade. Assim, a produção brasileira reafirma que discutir superdotação no país implica enfrentar desigualdades estruturais e ampliar o horizonte democrático da educação inclusiva.

6 MARCOS LEGAIS, POLÍTICAS PÚBLICAS E TENSÕES NA IMPLEMENTAÇÃO

A consolidação do direito à educação das pessoas com Altas Habilidades/Superdotação encontra respaldo nos marcos constitucionais brasileiros. A Constituição Federal de 1988

estabelece, em seu art. 205, que a educação visa ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Ao comentar esse dispositivo, compreende-se que o desenvolvimento pleno não pode ser interpretado de forma restritiva ou padronizada, mas deve contemplar também aqueles que apresentam potencial acima da média. Assim, o reconhecimento das AH/SD não constitui concessão, mas desdobramento direto do princípio constitucional da dignidade humana.

No âmbito infraconstitucional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional determina, em seu art. 59, que os sistemas de ensino assegurem aos educandos com necessidades educacionais especiais “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades”. Ao analisar esse trecho, evidencia-se que a legislação brasileira reconhece formalmente a necessidade de flexibilização curricular. Contudo, a distância entre a previsão legal e a prática cotidiana das escolas revela tensões persistentes na implementação dessas garantias.

No plano internacional, a Declaração de Salamanca, promovida pela UNESCO (1994, p. 6), afirma que “as escolas regulares com orientação inclusiva constituem o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias e construir sociedades inclusivas”. Ao comentar essa diretriz, percebe-se que a inclusão não se limita à matrícula, mas exige transformação estrutural das culturas escolares. No caso das AH/SD, tal orientação implica desenvolver práticas pedagógicas que transcendam a homogeneização do ensino.

Entretanto, como observa Zélia Maria de Freitas Virgolim (2007, p. 82), “o reconhecimento legal das altas habilidades ainda não se traduz, de forma consistente, em políticas públicas consolidadas e contínuas”. Essa afirmação evidencia a fragilidade da implementação, marcada por descontinuidades administrativas e ausência de financiamento específico. Ao analisá-la, compreende-se que o desafio não é normativo, mas estrutural e político.

De forma complementar, Olzeni Leite Costa Ribeiro (2018, p. 61) ressalta que “a efetivação do atendimento educacional especializado depende de investimento em formação continuada e estrutura adequada”. Ao comentar essa posição, percebe-se que a política pública não se concretiza apenas por meio de documentos oficiais, mas por meio da capacitação dos profissionais e da organização institucional. A ausência desses elementos compromete a materialização do direito assegurado em lei.

Por fim, ao articular os marcos legais às análises acadêmicas, torna-se evidente a tensão entre avanço jurídico e realidade escolar. Como afirma Joseph Renzulli (2014, p. 143), “todos os

alunos se beneficiam de uma pedagogia do enriquecimento, mas os superdotados necessitam dela como resposta educacional básica”. Ao comentar essa afirmação no contexto brasileiro, compreende-se que a efetivação do direito à educação de qualidade para estudantes com AH/SD exige mais do que previsão normativa: requer compromisso político, planejamento sistêmico e mudança cultural nas escolas. Assim, a inclusão das altas habilidades permanece como desafio ético e institucional da educação contemporânea.

7 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como pesquisa de natureza qualitativa, fundamentada em abordagem teórico-analítica, com base em revisão bibliográfica sistematizada e análise documental. A opção pela abordagem qualitativa justifica-se pela complexidade do objeto investigado — as Altas Habilidades/Superdotação enquanto constructo histórico, epistemológico e político. Conforme afirma Maria Cecília de Souza Minayo (2001, p. 21), “a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”, sendo, portanto, adequada à compreensão crítica de fenômenos educacionais que demandam interpretação contextualizada.

Quanto aos objetivos, a investigação assume caráter exploratório e explicativo. Exploratória porque amplia a compreensão da evolução conceitual da superdotação; explicativa porque analisa as relações entre referenciais teóricos, marcos legais e práticas institucionais. Nesse sentido, Antônio Carlos Gil (2008, p. 27) afirma que “as pesquisas explicativas têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos”. Tal perspectiva orienta a análise das tensões estruturais que atravessam a implementação das políticas voltadas às AH/SD no contexto brasileiro.

O procedimento metodológico central consistiu em revisão bibliográfica criteriosa e análise documental de dispositivos legais que regulamentam o atendimento educacional especializado. Conforme destacam Eva Maria Lakatos e Marina de Andrade Marconi (2010, p. 166), “a pesquisa bibliográfica abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo”, exigindo análise crítica e articulação conceitual. A análise documental, por sua vez, permite interpretar normativas como produções históricas situadas, evidenciando avanços e lacunas na consolidação das políticas inclusivas.

A organização e interpretação do material ocorreram por meio de análise temática, orientada pelos pressupostos da análise de conteúdo. Segundo Laurence Bardin (2011, p. 147), “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos

sistemáticos e objetivos”. Assim, o estudo manteve rigor metodológico na definição das categorias analíticas e na articulação entre objetivos, referencial teórico e resultados, configurando-se como investigação teórico-documental de caráter crítico.

8 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da produção teórica e documental permitiu identificar cinco eixos estruturantes no campo das Altas Habilidades/Superdotação: (a) superação da tradição psicométrica; (b) ampliação multidimensional do conceito de inteligência; (c) centralidade da dimensão socioemocional; (d) relação entre identificação e justiça social; e (e) tensão entre normatividade e implementação das políticas públicas.

No que se refere à superação da tradição psicométrica, observa-se que a literatura contemporânea desloca o foco da mensuração isolada do quociente de inteligência para modelos interativos e contextuais. A concepção de comportamento superdotado proposta por Joseph Renzulli evidencia que o talento emerge da interação entre habilidade acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa. Esse deslocamento implica revisão dos critérios de identificação adotados nas escolas brasileiras, ainda fortemente influenciados por indicadores padronizados.

Quanto à ampliação conceitual da inteligência, as contribuições de Howard Gardner e Robert Sternberg indicam que o desempenho excepcional não se restringe à dimensão lógico-matemática ou linguística. A análise evidencia que a manutenção de currículos homogêneos limita a expressão de inteligências diversas, produzindo invisibilidade de talentos que não se enquadram nos modelos tradicionais de avaliação escolar.

A dimensão socioemocional emerge como categoria central na compreensão do desenvolvimento de estudantes com AH/SD. A teoria da desintegração positiva de Kazimierz Dąbrowski permite interpretar intensidades emocionais e conflitos internos como indicadores de crescimento psicológico. Os estudos nacionais reforçam que a ausência de acolhimento dessas características pode resultar em diagnósticos equivocados e processos de medicalização indevida.

No eixo da justiça social, os resultados apontam que a superdotação permanece subidentificada em contextos socioeconomicamente vulneráveis. Pesquisas brasileiras demonstram que critérios de identificação baseados exclusivamente em desempenho formal tendem a privilegiar estudantes de meios favorecidos, o que reforça desigualdades históricas. Essa constatação

evidencia que a discussão sobre AH/SD está intrinsecamente vinculada ao debate sobre equidade educacional.

Por fim, a análise documental revela que o ordenamento jurídico brasileiro reconhece o direito ao atendimento educacional especializado. Contudo, verifica-se descontinuidade nas políticas públicas, fragilidade na formação docente e ausência de estrutura institucional adequada. Assim, os resultados indicam que o principal desafio não reside na ausência de respaldo normativo, mas na efetivação prática das diretrizes legais.

Em síntese, a discussão evidencia que a consolidação de uma educação inclusiva para estudantes com AH/SD exige transformação cultural das práticas escolares, revisão dos processos de identificação e investimento sistemático em formação docente. Os achados reforçam que teoria, legislação e prática permanecem em tensão, demandando articulação mais consistente entre produção acadêmica e implementação institucional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a compreensão contemporânea das Altas Habilidades/Superdotação supera a tradição psicométrica centrada exclusivamente no quociente de inteligência.

Verifica-se que modelos multidimensionais ampliam os critérios de identificação ao integrar habilidade acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa.

Constata-se que a dimensão socioemocional constitui elemento central no desenvolvimento de estudantes com AH/SD.

Observa-se que a invisibilidade de talentos em contextos socialmente vulneráveis está associada à adoção de critérios padronizados e à ausência de práticas pedagógicas diferenciadas.

Identifica-se que o ordenamento jurídico brasileiro assegura o direito ao atendimento educacional especializado para esse público.

Evidencia-se, contudo, que a efetivação das políticas públicas apresenta fragilidades estruturais, especialmente no que se refere à formação docente e à organização institucional.

Conclui-se que a consolidação da educação inclusiva para estudantes com AH/SD depende da articulação entre fundamentação teórica, implementação normativa e transformação das práticas escolares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. *Criatividade e altas habilidades/superdotação*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de; FLEITH, Denise de Souza. *Criatividade: múltiplas perspectivas*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: [inserir data].

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. (org.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295–316.

DĄBROWSKI, Kazimierz. *Positive disintegration*. Boston: Little, Brown and Company, 1964.

DĄBROWSKI, Kazimierz. *Psychoneurosis is not an illness: neuroses and psychoneuroses – their nature and meaning*. London: Gryf Publications, 1967.

FLEITH, Denise de Souza. *Educação de alunos com altas habilidades/superdotação*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010.

GARDNER, Howard. *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books, 1995.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

RENZULLI, Joseph S. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for promoting creative productivity. In: STERNBERG, Robert J.; DAVIDSON, Janet E. (org.). *Conceptions of giftedness*. 2. ed. New York: Cambridge University Press, 2004. p. 246–279.

RENZULLI, Joseph S. Giftedness and talent development: a general theory for the development of creative productivity. In: PFEIFFER, Steven I. (org.). *Handbook of giftedness in children: psychoeducational theory, research, and best practices*. New York: Springer, 2014. p. 141–152.

RIBEIRO, Olzeni Leite Costa. *Altas habilidades/superdotação: uma perspectiva inclusiva*. Belém: EDUFPA, 2018.

STERNBERG, Robert J. *Successful intelligence: how practical and creative intelligence determine success in life*. New York: Plume, 1997.

UNESCO. *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Salamanca: UNESCO, 1994.

VIRGOLIM, Zélia Maria de Freitas. *Altas habilidades/superdotação: identificando e desenvolvendo talentos*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

