

**Desvelando a Invisibilidade Escolar dos Estudantes com altas habilidades/superdotação: trilhas para uma análise local**

*Unveiling the School Invisibility of Students with High Abilities/Giftedness: Pathways for a Local Analysis.*

Marizete Darmorus Pereira<sup>1</sup>; Josiana Manuela da Silva Obnesorg<sup>2</sup>; Elenice Parise Foltran<sup>3</sup>

**Resumo**

O artigo analisa a invisibilidade escolar de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) em uma escola pública municipal do Planalto Norte de Santa Catarina, discutindo as possíveis contribuições das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) para o reconhecimento e o desenvolvimento de potencialidades. A pesquisa adota abordagem qualitativa, de natureza exploratória, utilizando entrevista semiestruturada com a gestora escolar e análise de conteúdo. Os dados foram organizados em quatro categorias analíticas: invisibilidade escolar dos estudantes com AH/SD; processos de identificação e encaminhamento; práticas pedagógicas e institucionais; e uso das tecnologias digitais no atendimento educacional. Os resultados evidenciam a ausência de procedimentos sistematizados de identificação, a fragilidade das práticas de enriquecimento curricular e a subutilização das TDICs, frequentemente restritas a usos pontuais e instrumentais, o que contribui para a manutenção da invisibilidade desse público no cotidiano escolar. Conclui-se que o fortalecimento de protocolos de identificação, o investimento em formação docente e a integração intencional das TDICs às práticas pedagógicas constituem encaminhamentos relevantes para a ampliação do atendimento educacional aos estudantes com AH/SD.

**Palavras-chave:** Altas habilidades/superdotação; Educação inclusiva; Identificação; Enriquecimento curricular; Tecnologias digitais.

**Abstract**

This paper analyzes the school invisibility of students with High Abilities/Giftedness (HA/G) in a public municipal school located in the Planalto Norte region of Santa Catarina, Brazil, and discusses the potential contributions of Digital Information and Communication Technologies (DICTs) to the recognition and development of students' abilities. The study adopts a qualitative, exploratory approach, using a semi-structured interview with the school principal and content analysis. The data were organized into four analytical categories: school invisibility of HA/G students; identification and referral processes; pedagogical and institutional practices; and the use of digital technologies in educational provision. The findings reveal the absence of systematized identification procedures, fragile curricular enrichment practices, and limited use of DICTs, which are often restricted to occasional and instrumental applications. These factors contribute to the persistence of HA/G students' invisibility in everyday school practices. The study concludes that strengthening identification protocols, investing in teacher education, and

<sup>1</sup> GEP-PROA/UEPG, [maripereira.pmc@gmail.com](mailto:maripereira.pmc@gmail.com), [orcid.org/0009-0002-2471-2080](https://orcid.org/0009-0002-2471-2080)

<sup>2</sup> GEP-PROA/UEPG, [manuelaobnesorguepg@gmail.com](mailto:manuelaobnesorguepg@gmail.com), [orcid.org/0009-0007-8197-4980](https://orcid.org/0009-0007-8197-4980)

<sup>3</sup> Departamento de Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, PROFEI/UEPG, [epfoltran@uepg.br](mailto:epfoltran@uepg.br), [orcid.org/0000-0002-1066-9395](https://orcid.org/0000-0002-1066-9395)

intentionally integrating DICTs into pedagogical practices are essential strategies to enhance inclusive educational provision for HA/G students.

**Keywords:** High abilities/giftedness; Inclusive education; Identification; Curricular enrichment; Digital technologies.

---

## 1. Introdução

---

A discussão sobre as Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) tem se consolidado, nas últimas décadas, como um eixo relevante da Educação Especial na perspectiva inclusiva. Embora os marcos legais brasileiros reconheçam os estudantes com AH/SD como público-alvo da Educação Especial e assegurem o direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), evidências empíricas e estudos recentes indicam que esses sujeitos permanecem, em grande medida, invisibilizados no cotidiano das escolas públicas (Pérez, 2021; Virgolim, 2021; Alencar & Fleith, 2022). Essa invisibilidade manifesta-se, sobretudo, na subidentificação, nas lacunas da formação docente, na ausência de práticas pedagógicas diferenciadas e sistematizadas que favoreçam a observação, o registro e o acompanhamento de indicadores de potencial elevado.

A literatura especializada aponta que a dificuldade em identificar estudantes com AH/SD não decorre apenas da carência de instrumentos ou de recursos institucionais, mas está fortemente associada às lacunas na formação inicial e continuada dos professores, bem como à persistência de concepções reducionistas sobre a superdotação (Virgolim, 2021). Com frequência, ainda prevalece a compreensão de que alunos superdotados apresentam desempenho elevado em todas as áreas do conhecimento, o que contribui para a desconsideração de perfis não convencionais, como aqueles com altas habilidades específicas, criatividade elevada, liderança ou talentos artísticos e socioemocionais (Alencar & Fleith, 2022). Cabe destacar que os estudantes com AH/SD são definidos como aqueles que apresentam potencial superior, isolado ou associado, nas áreas intelectual, acadêmica, criativa, de liderança e psicomotricidade, podendo demonstrar um alto nível de envolvimento e motivação para aprendizagem e realização de tarefas na sua área de interesse (Brasil, 2008).

Modelos teóricos contemporâneos reforçam que a superdotação constitui um fenômeno multidimensional, resultante da interação entre capacidades acima da média, criatividade, motivação e condições contextuais favoráveis (Renzulli, 2014; Gagné, 2022; Pfeiffer, 2015; Ziegler, 2005). Nessa perspectiva, a identificação deve ser compreendida como um processo contínuo e desenvolvimental, sensível às diversas manifestações do potencial humano ao longo do tempo, conforme defendem o Modelo Tripartite da Superdotação (Pfeiffer, 2015), o Modelo do Actiotopo da Superdotação (Ziegler, 2005) e o Modelo Desenvolvimental do Talento (Subotnik et al., 2011). Além disso, abordagens integrativas, como o modelo WICS, proposto por Sternberg (2009), ampliam a compreensão da superdotação ao incluir dimensões como criatividade, sabedoria e aplicação ética do conhecimento. Assim, os processos de identificação devem ser sustentados por práticas pedagógicas sistemáticas, observação qualificada

e uso de múltiplos instrumentos, articulando potencial, desempenho e oportunidades educacionais. Entretanto, estudos indicam que, na realidade das redes públicas de ensino, tais procedimentos ainda são pouco estruturados e dependem, em grande medida, da iniciativa individual dos docentes ou da gestão escolar, o que contribui para a subidentificação e a invisibilidade dos estudantes com AH/SD (Nakano, Negreiros & Fusaro, 2025).

Nesse cenário, as das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) emergem como possibilidades relevantes para o reconhecimento e o desenvolvimento do potencial de estudantes com AH/SD. Autores como Kenski (2012), Moran (2018), Valente (2022) e Darmorus Pereira, Obnesorg & Foltran (2025), destacam que recursos digitais como plataformas adaptativas, ambientes virtuais, softwares de autoria, programação, modelagem 3D, inteligência artificial educacional e recursos multimodais podem potencializar o enriquecimento curricular, promover a personalização da aprendizagem e permitir que estudantes com AH/SD explorem áreas de interesse de forma aprofundada e autônoma.

Apesar desse potencial amplamente discutido na literatura, pesquisas nacionais indicam que as TDICs ainda são subutilizadas nas escolas brasileiras, restringindo-se, muitas vezes, a usos instrumentais ou administrativos (Bacich & Moran, 2018). Essa limitação impacta de forma significativa os estudantes com AH/SD, para os quais o acesso a recursos tecnológicos pode representar uma via privilegiada de desenvolvimento de potencialidades e de superação da monotonia curricular. Assim, a ausência de estratégias pedagógicas mediadas por tecnologias contribui para a manutenção da invisibilidade desse público no espaço escolar.

Diante desse cenário, o presente estudo tem como objetivo analisar, em uma escola pública da rede municipal de um município do Planalto Norte de Santa Catarina, os processos de identificação de estudantes com AH/SD, as práticas pedagógicas e institucionais adotadas, bem como a presença ou ausência das TDICs como recursos de apoio ao atendimento educacional desse público. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza exploratória, que utiliza entrevista semiestruturada com a gestora escolar, complementada por análise documental e revisão da literatura.

Especificamente, o estudo busca: (a) compreender como a escola investigada realiza a identificação de estudantes com indicadores de AH/SD; (b) analisar as práticas pedagógicas e os encaminhamentos institucionais destinados a esse público; (c) examinar o papel atribuído às tecnologias digitais no contexto escolar; e (d) discutir os fatores que contribuem para a invisibilidade desses estudantes. Ao propor uma análise de alcance local, este artigo pretende contribuir para o debate sobre políticas e práticas inclusivas, evidenciando limites, possibilidades e encaminhamentos para a ampliação do uso pedagógico das TDICs na educação de estudantes com AH/SD.

## 2. Referencial teórico

### 2.1. Identificação do aluno com AH/SD

A identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) constitui um dos eixos centrais da educação inclusiva e, ao mesmo tempo, um dos seus maiores desafios. A literatura nacional e internacional aponta que a complexidade do fenômeno, aliada à diversidade de manifestações do potencial humano, exige modelos teóricos amplos e procedimentos avaliativos multidimensionais, capazes de superar concepções reducionistas centradas exclusivamente no desempenho acadêmico ou em testes de inteligência (Barbosa, 2020; Nakano et al., 2025; Virgolim, 2021).

Historicamente, os primeiros estudos sobre superdotação estiveram fortemente associados à mensuração da inteligência por meio do Quociente de Inteligência (QI). No entanto, essa perspectiva mostrou-se insuficiente para explicar a heterogeneidade dos perfis superdotados e contribuiu para a exclusão de estudantes cujas habilidades se manifestam em áreas não contempladas por testes tradicionais (Barbosa, 2020). Conforme destacam Nakano, Negreiros e Fusaro (2025), a compreensão contemporânea das AH/SD reconhece seu caráter multidimensional, envolvendo aspectos cognitivos, criativos, motivacionais, emocionais e contextuais.

Entre os modelos teóricos mais difundidos e utilizados nos processos de identificação destaca-se a Teoria dos Três Anéis, proposta por Renzulli. De acordo com esse modelo, o comportamento superdotado resulta da interação entre três conjuntos de traços: habilidade acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa, conforme demonstra a Figura 1.

**Figura 1**

*Teoria dos Três Anéis (Renzulli, 1986)*



Fonte: Associação Nacional para o Estudo e a Intervenção na Sobredotação (ANEIS) de Portugal.

Essa concepção rompe com a ideia de superdotação como atributo fixo e inato, enfatizando o papel do ambiente e das oportunidades educacionais para o desenvolvimento do potencial.

“a superdotação não deve ser vista como um estado permanente, mas como um conjunto de comportamentos que pode emergir quando determinadas condições pessoais e ambientais se combinam de maneira favorável” (Renzulli, 2014, p. 541)

Essa perspectiva amplia as possibilidades de identificação, ao permitir que estudantes sejam reconhecidos por seu envolvimento, criatividade e produção, mesmo quando não apresentam desempenho escolar uniforme ou diferenciado em todas as áreas.

O Modelo Diferenciado de Dotação e Talento (DMGT 2.0), proposto por Gagné, distingue os dons naturais (aptidões inatas) dos talentos desenvolvidos, enfatizando o papel dos fatores ambientais, educacionais e intrapessoais no processo de transformação do potencial em desempenho (Gagné, 2022). Esse modelo reforça a compreensão de que a ausência de identificação e de estímulos adequados pode impedir que habilidades elevadas se convertam em talentos consolidados, perpetuando a invisibilidade escolar desses estudantes.

Além dos modelos clássicos amplamente difundidos, a literatura contemporânea sobre Altas Habilidades/Superdotação tem avançado na proposição de abordagens que compreendem o desenvolvimento do talento como um processo dinâmico, contextual e dependente de múltiplas interações entre indivíduo e ambiente. Entre essas contribuições, destacam-se os modelos propostos por Pfeiffer (2015), Ziegler (2005), Sternberg (2009) e Subotnik et al. (2011), que ampliam a compreensão dos processos de identificação e atendimento educacional.

Pfeiffer (2015) propõe o Modelo Tripartite da Superdotação, no qual a identificação de estudantes com AH/SD pode ocorrer a partir de três perspectivas complementares: (a) superdotação como alto desempenho, relacionada a resultados acadêmicos superiores; (b) superdotação como alto potencial, associada a capacidades ainda em desenvolvimento; e (c) superdotação como competência ou expertise, evidenciada pela performance avançada em domínios específicos. Esse modelo rompe com práticas restritivas de identificação baseadas exclusivamente em testes padronizados, ao reconhecer que diferentes estudantes podem manifestar altas habilidades em momentos distintos de seu percurso escolar. No contexto educacional, o modelo de Pfeiffer reforça a necessidade de processos de identificação contínuos e flexíveis, articulados a práticas pedagógicas que promovam oportunidades de desenvolvimento, e não apenas de seleção.

Em consonância com essa perspectiva dinâmica, Ziegler (2005) desenvolve o Modelo do Actiotope da Superdotação, que compreende o talento como resultado da interação entre o indivíduo e o seu ambiente de aprendizagem. O conceito de actiotope refere-se ao sistema formado pela pessoa, suas ações e os recursos disponíveis em seu contexto. Nesse modelo, a superdotação não é entendida como um atributo isolado do sujeito, mas como um fenômeno emergente de ambientes que oferecem estímulos adequados, desafios cognitivos, apoio emocional e oportunidades de aprendizagem. Essa abordagem desloca o foco da identificação individual para a análise das condições educacionais oferecidas pela escola, ressaltando que contextos pedagógicos pouco

estimulantes podem impedir a manifestação e o desenvolvimento de altas habilidades, contribuindo para a invisibilidade escolar.

Sternberg (2009), por sua vez, propõe o modelo WICS (Wisdom, Intelligence, Creativity, Synthesized), que integra inteligência, criatividade, sabedoria e síntese como dimensões essenciais do talento. Segundo o autor, estudantes com altas habilidades não devem ser identificados apenas por seu desempenho cognitivo, mas também por sua capacidade de aplicar conhecimentos de forma ética, criativa e socialmente responsável. O modelo WICS amplia a compreensão da superdotação ao valorizar competências como pensamento crítico, tomada de decisão e resolução de problemas complexos, aspectos frequentemente negligenciados em avaliações tradicionais. No contexto escolar, essa abordagem reforça a importância de práticas pedagógicas que promovam projetos interdisciplinares, aprendizagem baseada em problemas e situações reais, favorecendo a manifestação de talentos diversos.

Complementarmente, o Modelo Desenvolvidor do Talento, proposto por Subotnik et al. (2011), enfatiza que a superdotação deve ser compreendida como um processo ao longo do tempo, no qual habilidades iniciais precisam ser sistematicamente transformadas em competências avançadas e realizações socialmente relevantes. Os autores destacam que, à medida que os estudantes avançam em sua trajetória educacional, os critérios de identificação e atendimento devem se modificar, passando do potencial para o desempenho especializado e, posteriormente, para a excelência profissional. Esse modelo evidencia o papel central da escola, da família e das oportunidades educacionais no desenvolvimento do talento, alertando que a ausência de intervenções pedagógicas adequadas pode resultar na perda ou estagnação de habilidades elevadas.

A literatura brasileira tem contribuído de forma significativa para o aprofundamento dessas discussões, especialmente ao evidenciar a necessidade de processos de identificação sistemáticos e contínuos no contexto escolar. Barbosa (2020), ao analisar comparativamente diferentes procedimentos de identificação, destaca que práticas baseadas exclusivamente na percepção subjetiva dos professores tendem a produzir subidentificação, sobretudo quando os docentes não recebem formação específica sobre AH/SD. A autora enfatiza que a identificação deve articular múltiplas fontes de informação, instrumentos variados e formação docente continuada.

Nesse sentido, Nakano et al. (2025) reforçam que a identificação de estudantes com AH/SD deve ir além do diagnóstico e assumir caráter processual, voltado à compreensão do perfil do estudante e à orientação de intervenções educacionais. Segundo as autoras:

“Mais do que identificar indivíduos com habilidades acima da média, o processo avaliativo deve traçar o perfil do estudante, de modo que as informações obtidas subsidiem práticas pedagógicas diferenciadas e favoreçam o desenvolvimento pleno do potencial identificado” (Nakano et al., 2025, p. 3)

As pesquisas apontam que práticas eficazes de identificação incluem observação sistemática em sala de aula, análise de produções e portfólios, entrevistas com



familiares e estudantes, autoavaliação, escalas de comportamento, além do uso de instrumentos específicos de rastreio, como listas de indicadores e guias de observação de talentos (Barbosa, 2020; Nakano et al., 2025). Esses procedimentos permitem captar manifestações diversas de potencial, inclusive aquelas relacionadas à criatividade, liderança, habilidades artísticas e pensamento divergente.

Outro aspecto amplamente discutido na literatura refere-se às dimensões socioemocionais dos estudantes com AH/SD. Virgolim (2021) destaca que a superdotação está associada a uma maior complexidade cognitiva e emocional, o que pode gerar vulnerabilidades quando essas características não são reconhecidas e atendidas adequadamente. A autora alerta que a não identificação pode resultar em frustração, desmotivação, baixo autoconceito e dificuldades de ajustamento escolar e social. Nesse sentido, a identificação precoce e sensível às especificidades do estudante constitui também uma estratégia de prevenção de riscos socioemocionais.

No campo das práticas pedagógicas, os estudos de Bergamin (2018) evidenciam que o enriquecimento curricular, fundamentado no Modelo de Enriquecimento Escolar de Renzulli, constitui uma estratégia inclusiva tanto para o atendimento quanto para a identificação de estudantes com AH/SD. O mapeamento de interesses, habilidades e estilos de aprendizagem, associado ao desenvolvimento de projetos, oficinas e atividades desafiadoras, possibilita que comportamentos superdotados emergjam no contexto da classe comum, favorecendo a observação qualificada por parte dos professores.

Assim, a literatura converge para a compreensão de que a identificação de estudantes com AH/SD deve ser entendida como um processo contínuo, multidimensional e contextualizado, articulando modelos teóricos consistentes, instrumentos diversificados, práticas pedagógicas inclusivas e formação docente. A ausência dessa articulação contribui para a manutenção da invisibilidade escolar desses estudantes, mesmo diante dos avanços legais e conceituais que reconhecem seus direitos educacionais.

## **2.2. A legislação brasileira e o atendimento educacional aos estudantes com altas habilidades/superdotação**

A legislação brasileira referente ao atendimento educacional dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) apresenta um percurso evolutivo que reflete avanços conceituais no campo da Educação Especial e da educação inclusiva. Esse movimento normativo inicia-se com a garantia geral de direitos educacionais, avança para a formulação de diretrizes específicas e culmina, mais recentemente, na consolidação de dispositivos legais que reconhecem explicitamente a necessidade de identificação, atendimento especializado e desenvolvimento do potencial desses estudantes, articulando tais ações às práticas pedagógicas e ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

No plano dos direitos gerais, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) estabelece, desde 1990, o direito à educação voltada ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho (Lei nº 8.069/1990). Ainda que o

ECA não mencione de forma direta os estudantes com AH/SD, seus princípios asseguram a proteção integral e fundamentam a compreensão de que a educação deve respeitar as singularidades, potencialidades e necessidades específicas de cada criança e adolescente, incluindo aquelas relacionadas a talentos e habilidades elevadas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 9.394/1996) representa um marco fundamental ao reconhecer os estudantes com AH/SD como público-alvo da Educação Especial. O artigo 59 determina que os sistemas de ensino assegurem currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender a esse público, bem como a possibilidade de aceleração de estudos para alunos com desempenho superior. Esse dispositivo estabelece base legal para práticas pedagógicas diferenciadas, como o enriquecimento curricular, a flexibilização do tempo e do percurso escolar e o uso de recursos educacionais compatíveis com o desenvolvimento do potencial dos estudantes com AH/SD.

Nos anos 2000, a legislação avança no sentido de maior especificidade com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que amplia a definição de AH/SD ao reconhecer potencial elevado em diferentes áreas do desenvolvimento humano, associado à criatividade e ao envolvimento com a aprendizagem. Essa política dialoga com modelos teóricos contemporâneos e reforça a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas, voltadas ao enriquecimento curricular e ao desenvolvimento de talentos no contexto da escola regular.

Um marco decisivo nesse percurso normativo ocorre com a promulgação da Lei nº 13.234/2015, que altera a LDB para estabelecer diretrizes e procedimentos para a identificação, o cadastramento e o atendimento de estudantes com AH/SD, tanto na educação básica quanto na educação superior. Essa legislação consolida o reconhecimento desses estudantes como sujeitos de direito e explicita que a efetivação do atendimento educacional especializado depende de ações sistemáticas, articuladas entre os entes federativos. Do ponto de vista pedagógico, a lei fortalece a adoção de práticas como enriquecimento curricular, aceleração de estudos, flexibilização curricular e utilização de recursos educacionais adequados às características dos estudantes.

No âmbito infralegal, os Pareceres e Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) desempenham papel central na orientação das redes de ensino. Destaca-se o Parecer CNE/CEB nº 51/2023, que estabelece diretrizes específicas para o atendimento educacional aos estudantes com AH/SD, abordando aspectos como identificação, elaboração do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE), financiamento e funcionamento de núcleos especializados. O parecer aproxima a legislação das práticas pedagógicas ao recomendar estratégias de enriquecimento curricular, projetos interdisciplinares, flexibilização do currículo e uso intencional de tecnologias educacionais no atendimento a esse público.

Esse percurso legislativo é fortalecido, mais recentemente, pelos Decretos nº 12.686/2025 e nº 12.773/2025, que ampliam a articulação entre políticas de educação inclusiva, inovação pedagógica e transformação digital da educação. O Decreto nº



12.686/2025 reafirma o compromisso do Estado brasileiro com a equidade educacional e com a personalização da aprendizagem, ao reconhecer que estudantes apresentam ritmos, interesses e potencialidades distintos. Embora de caráter abrangente, seus princípios dialogam diretamente com as necessidades dos estudantes com AH/SD, ao legitimar práticas pedagógicas diferenciadas, flexibilização curricular e estratégias de ensino que superem modelos homogêneos.

De forma complementar, o Decreto nº 12.773/2025 aprofunda a integração das TICs às políticas educacionais, ao instituir diretrizes para a transformação digital da educação e para o uso pedagógico das tecnologias nos sistemas de ensino. O decreto reconhece as TICs como instrumentos estratégicos para a promoção da equidade, da acessibilidade e da personalização dos processos de ensino e aprendizagem. Para os estudantes com AH/SD, esse dispositivo oferece respaldo legal para o uso de ambientes virtuais de aprendizagem, plataformas adaptativas, recursos de autoria digital, programação, robótica educacional, simulações e ferramentas baseadas em inteligência artificial, favorecendo o aprofundamento de interesses, o desenvolvimento da criatividade e a resolução de problemas complexos.

A convergência desses dispositivos legais evidencia que a educação inclusiva, no caso dos estudantes com AH/SD, não se limita à garantia de acesso à escola, mas exige condições pedagógicas que promovam o desenvolvimento pleno de seus potenciais. A legislação brasileira, ao longo de sua evolução, legitima práticas como o enriquecimento curricular, a aprendizagem baseada em projetos, a aceleração de estudos e a personalização da aprendizagem, reconhecendo as TICs como mediadoras centrais desses processos.

### **2.3 Tecnologias digitais e AH/SD**

Pesquisadores da área da educação inclusiva e das tecnologias educacionais têm destacado que os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) demandam práticas pedagógicas que extrapolem modelos homogêneos e transmissivos de ensino, uma vez que apresentam ritmos acelerados de aprendizagem, interesses específicos e elevada capacidade de aprofundamento conceitual. Nesse contexto, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) são compreendidas como recursos mediadores do desenvolvimento cognitivo, criativo e socioemocional, especialmente relevantes para a aprendizagem desse público (Kenski, 2012; Moran, 2018; Valente, 2022).

Travaglia & Hummel (2024) destacam que as TDICs devem ser compreendidas como estratégias pedagógicas de enriquecimento curricular, e não como recursos acessórios ou meramente instrumentais. Segundo a autora, o uso planejado das tecnologias digitais possibilita ampliar o currículo escolar, favorecendo experiências de aprendizagem mais desafiadoras, investigativas e autorais, aspectos fundamentais para o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes com AH/SD. Essa perspectiva dialoga com o Modelo de Enriquecimento Escolar proposto por Renzulli (2014), ao enfatizar a necessidade de ofertar oportunidades que estimulem a criatividade, o envolvimento com a tarefa e a produção de conhecimento significativo.

Autores como Moran (2018) e Kenski (2012) reforçam que as TDICs contribuem para a personalização da aprendizagem ao permitir múltiplos percursos formativos, respeitando os interesses, os ritmos e as características dos estudantes. Para alunos com AH/SD, essa personalização é essencial, pois evita a repetição de conteúdos já dominados e amplia o nível de desafio cognitivo. Ambientes virtuais, plataformas digitais, softwares de autoria, programação e simulações científicas permitem que esses estudantes explorem conteúdos de maior complexidade e desenvolvam projetos alinhados aos seus interesses acadêmicos, científicos ou artísticos.

Valente (2022), ao discutir o uso pedagógico das tecnologias em abordagens construcionistas, enfatiza que as TICs potencializam aprendizagens significativas quando integradas a propostas investigativas e de resolução de problemas. Ferramentas como programação, robótica educacional, simulações digitais e produção multimídia favorecem o desenvolvimento do pensamento lógico, da criatividade, da abstração e da metacognição. Para estudantes com AH/SD, essas experiências promovem protagonismo intelectual e engajamento em tarefas complexas, alinhando-se às concepções desenvolvimentais da superdotação.

Estudos recentes de Darmorus Pereira, Obnesorg e Foltran (2025) evidenciam que as TICs e as tecnologias assistivas contribuem para a inclusão ao possibilitar adaptações curriculares, ampliação da autonomia e desenvolvimento social dos estudantes, destacando que a cultura digital cria oportunidades de inovação pedagógica, ainda que apresente desafios éticos e formativos. Embora o foco do estudo recaia sobre o público-alvo da educação especial de forma ampla, suas análises permitem inferir contribuições relevantes para estudantes com AH/SD, especialmente no que se refere ao enriquecimento curricular mediado por tecnologias.

No campo específico das AH/SD, Santos e Boscaroli (2021) defendem que as tecnologias digitais são fundamentais para o enriquecimento curricular, pois oferecem múltiplas possibilidades de acesso, elaboração e aplicação do conhecimento. Os autores argumentam que recursos digitais favorecem a aprendizagem colaborativa, a investigação e a criação de produtos autorais, elementos essenciais para o desenvolvimento de talentos e habilidades avançadas. Nesse sentido, as TICs ampliam o repertório pedagógico disponível aos professores e possibilitam práticas mais desafiadoras e significativas.

Outro aspecto amplamente discutido na literatura refere-se ao papel das TICs no processo de identificação pedagógica de estudantes com AH/SD. Ambientes digitais, projetos mediados por tecnologias e portfólios digitais permitem a observação de indicadores como criatividade, envolvimento intenso com tarefas, originalidade das produções e domínio conceitual avançado (Nakano et al., 2025). Esses elementos, muitas vezes, não se manifestam em avaliações tradicionais, o que torna as tecnologias aliadas importantes na redução de processos de invisibilização escolar.

Além das dimensões cognitivas, pesquisadores destacam os impactos das TICs no desenvolvimento socioemocional. Pereira et al. (2025) ressaltam que o uso de tecnologias digitais pode promover maior autonomia, participação ativa e interação

social dos estudantes, contribuindo para o engajamento e o sentimento de pertencimento no contexto escolar. Para alunos com AH/SD, frequentemente expostos à desmotivação em ambientes pouco desafiadores, essas experiências são particularmente relevantes.

Entretanto, a literatura é consensual ao afirmar que os benefícios das TICs dependem de mediação pedagógica qualificada. Bacich e Moran (2018) alertam que o uso instrumental e descontextualizado das tecnologias não atende às necessidades educacionais dos estudantes e pode reforçar práticas pedagógicas pouco significativas. Estudos sobre formação continuada docente indicam que professores preparados para integrar tecnologias de forma intencional ampliam as possibilidades de aprendizagem, especialmente para alunos com perfis de altas habilidades, ao planejar atividades investigativas, autorais e interdisciplinares (Rocha & Santinello, 2024). Travaglia & Hummel (2024) também enfatizam que os benefícios das TDICs para os estudantes com AH/SD dependem diretamente da mediação docente qualificada. As autoras evidenciam que muitos professores reconhecem o potencial das tecnologias, porém relatam dificuldades relacionadas à falta de formação específica e de segurança pedagógica para utilizá-las de maneira estratégica no atendimento a esse público.

Dessa forma, os pesquisadores compreendem que as TICs auxiliam o processo de aprendizagem dos estudantes com AH/SD ao: (a) ampliar o nível de desafio cognitivo; (b) favorecer a personalização dos percursos formativos; (c) estimular a criatividade e a produção autoral; (d) promover autonomia e protagonismo intelectual; (e) apoiar a identificação pedagógica de talentos; e (f) contribuir para o engajamento e o desenvolvimento socioemocional. Quando integradas a práticas pedagógicas fundamentadas e mediadas por docentes qualificados, as tecnologias digitais configuram-se como recursos centrais para a construção de experiências educacionais inclusivas, desafiadoras e significativas para os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação.

### 3. Metodologia

---

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória, tendo como objetivo analisar os processos de identificação de estudantes com indicativos de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), as práticas pedagógicas e institucionais adotadas e o papel das tecnologias digitais no contexto escolar de uma escola pública da rede municipal localizada no Planalto Norte de Santa Catarina, considerando os fatores que contribuem para a invisibilidade escolar desse público.

A opção por uma abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de apreender percepções, práticas e significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos, considerando a complexidade do fenômeno investigado e sua inserção em um contexto educacional específico (Minayo, 2014).

### **3.1 delineamento da pesquisa e contexto do estudo**

O estudo caracteriza-se como uma investigação exploratória, realizada em uma escola da rede pública municipal localizada no Planalto Norte de Santa Catarina. A escolha dessa instituição deu-se por sua atuação no atendimento a estudantes com indicadores de AH/SD, bem como por integrar o sistema regular de ensino, o que possibilita analisar as práticas pedagógicas e institucionais no contexto da educação inclusiva. A investigação buscou analisar como a escola organiza os processos de identificação e acompanhamento desses estudantes, as práticas pedagógicas adotadas e a utilização, ou ausência, das TDICs no atendimento educacional desse público, articulando tais aspectos à problemática da invisibilidade escolar.

### **3.2 participante da pesquisa**

A participante da pesquisa foi a gestora escolar da instituição investigada, selecionada por sua posição estratégica na organização pedagógica e administrativa da escola. Considera-se que a gestão escolar desempenha papel central na implementação de políticas educacionais, no encaminhamento de estudantes ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) e na mediação entre professores, famílias e redes de apoio. A opção por entrevistar a gestora justifica-se pela possibilidade de acesso a informações institucionais, decisões pedagógicas e encaminhamentos administrativos relacionados ao atendimento dos estudantes com AH/SD, alinhando-se ao caráter exploratório do estudo.

### **3.3 instrumento de coleta de dados**

Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se uma entrevista semiestruturada, composta por questões abertas elaboradas a partir do referencial teórico que fundamenta o estudo, especialmente os modelos de identificação de AH/SD (Renzulli, 2014; Gagné, 2022) e as contribuições das tecnologias digitais para o enriquecimento curricular (Kenski, 2012; Moran, 2018; Valente, 2022; Travaglia & Hummel, 2024). A entrevista contemplou questões relacionadas:

- (a) aos processos de identificação de estudantes com indicadores de AH/SD;
- (b) às práticas pedagógicas e institucionais adotadas pela escola;
- (c) às estratégias de enriquecimento curricular desenvolvidas; e
- (d) ao uso das TDICs no atendimento educacional desses estudantes.

### **3.4 Procedimentos de coleta de dados**

A entrevista foi realizada em data previamente agendada, em ambiente reservado da instituição escolar, garantindo condições adequadas para o diálogo. Com autorização da participante, a entrevista foi gravada em áudio e posteriormente transcrita na íntegra, assegurando a fidelidade das informações coletadas. Os procedimentos adotados respeitaram o anonimato da participante e da instituição investigada, identificadas no estudo por códigos alfanuméricos.

### 3.5 Procedimentos de análise dos dados

Os dados obtidos foram analisados por meio da **análise de conteúdo**, conforme proposta por Bardin (2016). A análise ocorreu em três etapas:

- (a) pré-análise, com leitura flutuante do material;
- (b) exploração do material, com identificação de unidades de registro e organização em categorias temáticas; e
- (c) tratamento e interpretação dos resultados, articulando os achados empíricos ao referencial teórico.

As categorias analíticas emergentes relacionaram-se aos processos de identificação de estudantes com AH/SD, às práticas pedagógicas e institucionais, ao uso das TDICs e aos fatores associados à invisibilidade escolar.

### 3.6 Considerações éticas

A pesquisa respeitou os princípios éticos previstos para estudos com seres humanos. A participante foi informada sobre os objetivos do estudo, os procedimentos de coleta de dados e a garantia de sigilo das informações, manifestando sua concordância por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Considerando-se o caráter exploratório da investigação, a ausência de identificação nominal dos participantes e a não exposição de dados sensíveis, o estudo atende aos preceitos éticos estabelecidos pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

### 3.7 Limitações do estudo

Reconhece-se como limitação desta pesquisa o fato de os dados empíricos terem sido obtidos a partir de uma única entrevista, o que restringe a possibilidade de generalização dos resultados. Todavia, ressalta-se que o objetivo do estudo não consiste em produzir inferências generalizáveis, mas em aprofundar a compreensão de uma realidade específica, contribuindo para o debate acadêmico sobre a invisibilidade escolar dos estudantes com AH/SD e o papel das tecnologias digitais no contexto educacional.

## 4. Análise e interpretação dos resultados

---

A análise dos dados foi realizada a partir da entrevista semiestruturada com a gestora escolar, utilizando-se a análise de conteúdo (Bardin, 2016). A leitura flutuante e a organização do material empírico possibilitaram a identificação de quatro categorias analíticas, construídas em diálogo com o objetivo da pesquisa e com o referencial teórico:

- 1) Invisibilidade escolar dos estudantes com AH/SD;
- 2) Processos de identificação e encaminhamento;

- 3) Práticas pedagógicas e institucionais adotadas;
- 4) Uso das tecnologias digitais no atendimento aos estudantes com AH/SD.

#### 4.1 Invisibilidade escolar dos estudantes com AH/SD

Os dados evidenciam que a invisibilidade escolar dos estudantes com AH/SD permanece como um desafio significativo no contexto investigado. A gestora reconhece que a escola tende a direcionar maior atenção às dificuldades de aprendizagem, enquanto estudantes com desempenho elevado ou comportamentos indicativos de altas habilidades frequentemente passam despercebidos:

“Normalmente, a atenção maior acaba sendo para os alunos que apresentam dificuldades. Aqueles que aprendem rápido ou que se destacam acabam sendo vistos como alunos ‘que não dão problema’” (E1)

Esse dado dialoga com a literatura, que aponta que estudantes com AH/SD são frequentemente invisibilizados em contextos escolares marcados por práticas pedagógicas homogêneas e por uma concepção restrita de Educação Especial (Virgolim, 2021; Renzulli, 2014). A ausência de estratégias sistemáticas de identificação e acompanhamento contribui para que esses estudantes não tenham suas potencialidades reconhecidas e desenvolvidas, reforçando um processo de exclusão simbólica no interior da escola.

À luz do Modelo do Actiotopo da Superdotação (Ziegler, 2005), a invisibilidade escolar observada pode ser compreendida como resultado de um ambiente educacional que não oferece estímulos, desafios e recursos suficientes para a manifestação de comportamentos superdotados. Nesse modelo, a superdotação emerge da interação entre o estudante e o contexto, de modo que ambientes pedagógicos homogêneos e pouco desafiadores tendem a inibir a expressão do potencial. De forma complementar, o modelo WICS (Sternberg, 2009) evidencia que a escola tende a reconhecer apenas desempenhos acadêmicos convencionais, negligenciando dimensões como criatividade, pensamento crítico e aplicação ética do conhecimento, o que contribui para a exclusão simbólica de estudantes com AH/SD no cotidiano escolar.

#### 4.2 Processos de identificação de estudantes com AH/SD

No que se refere aos processos de identificação, os resultados indicam que não há, na instituição investigada, procedimentos sistematizados para reconhecer estudantes com indicativos de AH/SD. Segundo a gestora, os encaminhamentos ocorrem, predominantemente, a partir de observações pontuais de professores ou de demandas das famílias:

“A identificação acontece mais quando algum professor percebe algo diferente ou quando a família traz essa preocupação. Não existe um protocolo definido para isso” (E1)

Esse dado corrobora estudos que apontam a fragilidade dos processos de identificação no contexto escolar, especialmente quando não há formação docente específica ou diretrizes institucionais claras (Nakano et al., 2025; Fleith, 2022). A ausência de



instrumentos diversificados e de práticas avaliativas contínuas limita o reconhecimento de diferentes perfis de altas habilidades, contribuindo para a subidentificação desses estudantes.

Do ponto de vista teórico, Renzulli (2014) enfatiza que a identificação de AH/SD deve considerar múltiplas fontes de informação, incluindo criatividade, envolvimento com a tarefa e desempenho acima da média, elementos que dificilmente emergem em avaliações tradicionais. Os resultados do estudo indicam que essa abordagem ampliada ainda não se materializa na prática institucional analisada.

Essa fragilidade nos processos de identificação também pode ser interpretada de acordo com o Modelo Tripartite da Superdotação, proposto por Pfeiffer (2015), segundo o qual a identificação deve considerar não apenas o alto desempenho, mas também o alto potencial e a competência emergente em domínios específicos. No contexto investigado, observa-se que a escola privilegia manifestações imediatas de desempenho, desconsiderando estudantes cujo potencial ainda não se converteu em resultados acadêmicos visíveis. Essa limitação reforça processos de subidentificação e dialoga com o Modelo Desenvolvimental do Talento (Subotnik et al., 2011), que alerta para o risco de perda de talentos quando não há intervenções pedagógicas precoces e sistemáticas.

#### **4.3 Práticas pedagógicas e institucionais no atendimento aos estudantes com AH/SD**

Quanto às práticas pedagógicas e institucionais, a entrevista revela que a escola não desenvolve ações sistemáticas de enriquecimento curricular voltadas especificamente aos estudantes com AH/SD. As práticas relatadas concentram-se no currículo regular, com poucas adaptações ou flexibilizações:

“A gente tenta adaptar algumas atividades, mas não existe um trabalho específico para esses alunos. Eles acabam fazendo as mesmas atividades que os demais”  
(E1)

Esse resultado evidencia um distanciamento entre as recomendações teóricas e a prática escolar. Estudos apontam que estudantes com AH/SD necessitam de propostas pedagógicas diferenciadas, que promovam aprofundamento conceitual, desafios cognitivos e oportunidades de criação (Renzulli, 2014; Virgolim, 2021). A ausência dessas práticas pode gerar desmotivação, desengajamento e desperdício de potencial humano.

Sob a perspectiva do Modelo Desenvolvimental do Talento (Subotnik, Olszewski-Kubilius & Worrell, 2011), a ausência de práticas pedagógicas sistemáticas compromete a transformação de habilidades iniciais em competências avançadas ao longo do tempo. Os dados indicam que, no contexto investigado, não há acompanhamento progressivo nem propostas educacionais diferenciadas que possibilitem o desenvolvimento contínuo dos estudantes com AH/SD. Essa realidade também pode ser compreendida a partir do Modelo do Actiotope da Superdotação (Ziegler, 2005), uma vez que a escola não se

configura como um ambiente educacional enriquecido, limitando as oportunidades de aprendizagem avançada e contribuindo para a estagnação do potencial identificado.

Hummel (Travaglia & Hummel, 2024) destaca que o enriquecimento curricular é um elemento central para a inclusão efetiva dos estudantes com AH/SD, especialmente quando articulado a projetos investigativos e autorais. No contexto analisado, observa-se que tais estratégias ainda não fazem parte da cultura pedagógica institucional.

#### **4.4 Tecnologias digitais no atendimento aos estudantes com AH/SD**

A análise dos dados evidencia que as tecnologias digitais são pouco exploradas como estratégias pedagógicas voltadas ao atendimento dos estudantes com AH/SD. Embora a escola disponha de alguns recursos tecnológicos, seu uso é descrito de forma pontual e instrumental:

“Temos alguns recursos, mas eles acabam sendo usados mais para pesquisas básicas ou atividades gerais, não pensando especificamente nesses alunos” (E1).

Esse achado dialoga com estudos que apontam a subutilização das TDICs no contexto escolar, frequentemente restritas a usos reprodutivos e desvinculados de propostas pedagógicas intencionais (Bacich & Moran, 2018). Para Hummel (Travaglia & Hummel, 2024), as tecnologias digitais possuem potencial significativo para o enriquecimento curricular e para a identificação de talentos, desde que mediadas por professores preparados e integradas ao planejamento pedagógico.

Kenski (2012) e Moran (2018) reforçam que as TDICs podem favorecer a personalização da aprendizagem, a autoria e o protagonismo estudantil, aspectos essenciais para estudantes com AH/SD. No entanto, os resultados indicam que a ausência de formação docente específica e de diretrizes institucionais limita o uso pedagógico das tecnologias como mediadoras do desenvolvimento de altas habilidades.

Na perspectiva do Modelo do Actiotopo da Superdotação (Ziegler, 2005), as tecnologias digitais constituem recursos centrais para a ampliação do ambiente de aprendizagem, uma vez que podem oferecer desafios cognitivos, estímulos criativos e oportunidades de aprofundamento alinhadas aos interesses dos estudantes com AH/SD. No entanto, os dados evidenciam que tais recursos não são integrados de forma intencional ao planejamento pedagógico, limitando seu potencial desenvolvimental. De forma complementar, o modelo WICS (Sternberg, 2009) permite inferir que a ausência de práticas mediadas por tecnologias reduz oportunidades para o desenvolvimento da criatividade, da síntese e da aplicação do conhecimento em contextos reais, dimensões essenciais para a manifestação de altas habilidades.

#### **4.5 Síntese interpretativa dos resultados**

De modo geral, os resultados revelam que a invisibilidade escolar dos estudantes com AH/SD está associada a um conjunto de fatores inter-relacionados: fragilidade nos processos de identificação, ausência de práticas pedagógicas sistemáticas de enriquecimento curricular e uso limitado das tecnologias digitais como estratégias de

aprendizagem. Esses achados corroboram a literatura que aponta que a inclusão desse público exige mais do que reconhecimento legal, demandando mudanças na cultura pedagógica, na formação docente e na organização institucional (Virgolim, 2021; Hummel, 2024). A análise evidencia que as TDICs, embora reconhecidas teoricamente como recursos potentes para a aprendizagem dos estudantes com AH/SD, ainda não são exploradas de forma intencional no contexto investigado, o que contribui para a manutenção da invisibilidade desses estudantes no cotidiano escolar.

A análise integrada dos dados, à luz dos modelos de Renzulli (2014), Gagné (2022), Pfeiffer (2015), Ziegler (2005), Subotnik et al. (2011) e Sternberg (2009), evidencia que a invisibilidade escolar dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) não decorre de fatores individuais isolados, mas de um conjunto de fragilidades institucionais, pedagógicas e formativas. A ausência de processos sistemáticos de identificação, de ambientes educacionais enriquecidos e de práticas pedagógicas desenvolvimentais limita a manifestação e o aprimoramento do potencial desses estudantes, reforçando processos de subidentificação e exclusão simbólica no contexto escolar.

Sob a perspectiva de Renzulli (2014), a carência de oportunidades que estimulem a criatividade, o envolvimento com a tarefa e a produção compromete a emergência de comportamentos superdotados. De forma complementar, o Modelo Diferenciado de Dotação e Talento de Gagné (2022) evidencia que a transformação do potencial em desempenho depende de catalisadores ambientais e educacionais que, no contexto investigado, mostram-se frágeis ou inexistentes. A articulação com os modelos de Pfeiffer (2015), Ziegler (2005), Subotnik et al. (2011) e Sternberg (2009) reforça que a escola ainda opera com concepções restritivas de superdotação, limitando-se ao desempenho acadêmico visível e negligenciando dimensões como potencial emergente, criatividade, desenvolvimento progressivo do talento e aplicação ética do conhecimento.

Nesse sentido, os resultados indicam que a superação da invisibilidade escolar dos estudantes com AH/SD exige a reorganização das práticas pedagógicas e institucionais, com investimento em formação docente, enriquecimento curricular e uso intencional das tecnologias digitais como mediadoras do desenvolvimento do talento, de modo a ampliar oportunidades educacionais e promover uma educação verdadeiramente inclusiva.

## **5.Considerações finais**

O presente estudo teve como objetivo analisar os processos de identificação de estudantes com indicativos de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), as práticas pedagógicas e institucionais adotadas e o papel das tecnologias digitais no contexto escolar de uma escola pública da rede municipal do Planalto Norte de Santa Catarina, considerando os fatores que influenciam para a invisibilidade escolar desse público. A análise dos dados evidenciou que, embora haja reconhecimento da existência de

estudantes com potencial elevado, persistem fragilidades significativas na organização institucional e pedagógica voltada ao atendimento educacional desses alunos.

Os resultados indicam que a invisibilidade escolar dos estudantes com AH/SD está fortemente associada à ausência de processos sistemáticos de identificação, à inexistência de práticas pedagógicas estruturadas de enriquecimento curricular e ao uso limitado das TDICs como mediadoras do processo de aprendizagem. Tais achados corroboram a literatura da área, que aponta que estudantes com AH/SD frequentemente permanecem à margem das políticas e práticas educacionais, especialmente em contextos escolares que priorizam a atenção às dificuldades de aprendizagem em detrimento do desenvolvimento de altas potencialidades.

No que se refere às tecnologias digitais, o estudo evidenciou um descompasso entre o potencial pedagógico reconhecido na literatura e a sua efetiva utilização no cotidiano escolar. Pesquisadores como Hummel, Kenski, Moran e Valente destacam que as TDICs podem atuar como estratégias de enriquecimento curricular, favorecendo a personalização da aprendizagem, a autoria, o protagonismo estudantil e a identificação pedagógica de talentos. Entretanto, os dados analisados demonstram que, no contexto investigado, as tecnologias ainda são utilizadas de forma pontual e instrumental, sem articulação sistemática com propostas pedagógicas voltadas ao atendimento dos estudantes com AH/SD.

Outro aspecto relevante refere-se à formação docente. Os resultados apontam que a ausência de formação específica para o atendimento aos estudantes com AH/SD e para o uso pedagógico das tecnologias digitais constitui um dos principais entraves para a implementação de práticas inclusivas e inovadoras. Essa constatação reforça a necessidade de políticas de formação inicial e continuada que articulem conhecimentos sobre altas habilidades, metodologias de enriquecimento curricular e uso intencional das TDICs, de modo a ampliar o repertório pedagógico dos professores e a promover práticas educacionais mais equitativas.

No que diz respeito às limitações do estudo, reconhece-se que a pesquisa se baseou na realização de uma única entrevista, o que restringe a abrangência dos resultados e impede generalizações. Contudo, ressalta-se que o caráter exploratório da investigação permitiu aprofundar a compreensão de uma realidade específica, contribuindo para o debate acadêmico sobre a invisibilidade escolar dos estudantes com AH/SD e sobre os desafios enfrentados pelas escolas públicas no atendimento a esse público. Sugere-se que futuras pesquisas ampliem o número de participantes, incluindo professores, estudantes e familiares, bem como investiguem experiências exitosas de uso das TDICs no atendimento educacional de estudantes com AH/SD em diferentes contextos educacionais.

## Referências

---

- Alencar, E. M. L. S., & Fleith, D. S. (2022). *Superdotados: determinantes, educação e ajustamento* (2ª ed.). EPU.
- Associação Nacional para o Estudo e a Intervenção na Sobredotação. (n.d.). *Teoria dos três anéis*. <https://www.aneis.org/aneis/>
- Bacich, L., & Moran, J. (Orgs.). (2018). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática* [PDF]. Penso. Disponível em: [https://www.tecnodocencias.com/ava/pluginfile.php/2392/mod\\_resource/content/1/Metodologias%20Ativas%20para%20uma%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inovadora%20Uma%20Abordagem%20Te%C3%B3rico-Pr%C3%A1tica%20by%20Lilian%20Bacich%20%20Jos%C3%A9%20Moran%20%5BBacich%2C%20Lilian%5D%20CAP%C3%8DTULOS%20SELECIONADOS.pdf](https://www.tecnodocencias.com/ava/pluginfile.php/2392/mod_resource/content/1/Metodologias%20Ativas%20para%20uma%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inovadora%20Uma%20Abordagem%20Te%C3%B3rico-Pr%C3%A1tica%20by%20Lilian%20Bacich%20%20Jos%C3%A9%20Moran%20%5BBacich%2C%20Lilian%5D%20CAP%C3%8DTULOS%20SELECIONADOS.pdf)
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo* (2ª ed.). Edições 70.
- Barbosa, I. C. (2020). *Identificação inicial de alunos com altas habilidades/superdotação: Avaliação intelectual, de desempenho escolar e indicação pelos professores* [Tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”].
- Bergamin, A. C. (2018). *Práticas de enriquecimento curricular para alunos com altas habilidades/superdotação em classe comum* [Produto educacional de mestrado profissional, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”].
- Brasil. (1990). *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente)*.
- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)*.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC/SEESP.
- Brasil. (2015). *Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015*. Altera a Lei nº 9.394/1996 para dispor sobre identificação, cadastramento e atendimento de alunos com altas habilidades/superdotação. LexML
- Brasil. (2025a). *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. Planalto
- Brasil. (2025b). *Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025*. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025.
- Conselho Nacional de Saúde. (2016). *Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016*. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

- Conselho Nacional de Educação. (2023). *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
- Darmorus Pereira, M., Obnesorg, M., & Foltran, E. P. (2025). As contribuições das tecnologias assistivas para a inclusão dos alunos público-alvo da educação especial. *Revista Teias de Conhecimento*, 1(5), 83–98.  
<https://doi.org/10.5212/RevTeiasConhecimento.2025.24223>
- Gagné, F. (2022). *Transforming gifts into talents: The developmental model of giftedness and talent (DMGT) 2.0*.  
[https://www.researchgate.net/publication/370848773\\_The\\_Differentiated\\_Model\\_of\\_Giftedness\\_and\\_Talent1](https://www.researchgate.net/publication/370848773_The_Differentiated_Model_of_Giftedness_and_Talent1)
- Kenski, V. M. (2012). *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Editora Papirus.
- Minayo, M. C. S. (2014). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde* (14ª ed.). Hucitec.
- Moran, J. (2018) Metodologias ativas e modelos híbridos na educação Disponível em: [https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2018/03/Metodologias\\_Ativas.pdf](https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2018/03/Metodologias_Ativas.pdf)
- Nakano, T. de C., Negreiros, J. R., & Fusaro, L. H. (2025). Práticas na identificação das altas habilidades/superdotação segundo relato de profissionais que atuam na área. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 33(126).  
<https://doi.org/10.1590/S0104-40362025003304246>
- Pérez, S. G. B. (2021). Altas habilidades/superdotação: uma larga brecha entre as letras do papel e o chão da escola. *APRENDER – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação*, 26, 176-197.  
<https://doi.org/10.22481/aprender.i26.10043>. Disponível em:  
[https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/11677?utm\\_source](https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/11677?utm_source)
- Pfeiffer, S. I. (2015). O modelo tripartite sobre altas habilidades e as melhores práticas na avaliação dos alunos mais capazes. *Revista de Educación*, (368).  
<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-293>
- Renzulli, J. S. (2014). The schoolwide enrichment model: A comprehensive plan for the development of talents and giftedness. *Revista Educação Especial*, 27(50), 539-562. Disponível em:  
[https://igt.psc.br/ojs3/index.php/IGTnaRede/article/view/768?utm\\_source](https://igt.psc.br/ojs3/index.php/IGTnaRede/article/view/768?utm_source)
- Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In *The Triad Reader* (pp. 2-19). Creative Learning Press. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/237668711\\_The\\_Three-Ring\\_Conception\\_of\\_Giftedness\\_A\\_Developmental\\_Model\\_For\\_Promoting\\_Creative\\_Productivity](https://www.researchgate.net/publication/237668711_The_Three-Ring_Conception_of_Giftedness_A_Developmental_Model_For_Promoting_Creative_Productivity)
- Rocha, H. C., & Santinello, J. (2024). *A formação continuada sobre o uso de tecnologias digitais com alunos com altas habilidades/superdotação*. In: I Simpósio Internacional de Direito, Educação e Tecnologia- SIDET. Online. Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR. Disponível em:



<https://sidet.unespar.edu.br/trabalhos-2024/formacao-continuada-sobre-o-uso-de-tecnologias-digitais-com-alunos-com-altas-habilidades-superdotacao.pdf>

- Santos, C.L.S., Boscaroli, C. (2021). *Tecnologias Digitais no Enriquecimento Extracurricular de Alunos com Altas Habilidades/Superdotação*. Revista Internacional Educon, Volume 2, n. 1, e21021014, jan./abr. <https://doi.org/10.47764/e210210>. Disponível em: <https://grupoeducon.com/revista/index.php/revista/article/view/1538/1398>
- Sternberg, R. J. (2009). WICS: A model of positive educational leadership comprising wisdom, intelligence, and creativity synthesized. In J. C. Kaufman & E. L. Grigorenko (Eds.), *The essential Sternberg: Essays on intelligence, psychology, and education* (pp. 377–431). Springer
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest* 12(1) 3–54. DOI: 10.1177/1529100611418056. Disponível em: <https://www.apa.org/ed/schools/gifted/rethinking-giftedness.pdf>
- Travaglia, F. S. A., & Hummel, E. I. (2024). *Altas Habilidades/Superdotação e tecnologias digitais: superando desafios na sala de aula*. *Quaestio – Revista de Estudos em Educação*, 26, e024038. <https://doi.org/10.22483/2177-5796.2024v26id5453>. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/5453/4931>
- Valente, J. A. (2022). *Tecnologias digitais e educação: aplicações pedagógicas no século XXI*. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação. DOI:10.21723/riaee.v12.n1.9433. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/314160381\\_O\\_uso\\_das\\_tecnologias\\_digitaais\\_na\\_educacao\\_do\\_seculo\\_XXI](https://www.researchgate.net/publication/314160381_O_uso_das_tecnologias_digitaais_na_educacao_do_seculo_XXI)
- Virgolim, A. M. R. (2021). *As vulnerabilidades das altas habilidades e superdotação: questões sociocognitivas e afetivas*. *Educar em Revista*, 37, e81543. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/55HDKrpm9R8Sb5SPBPrB3jF/?lang=pt>
- Ziegler, A. (2005). The actiotope model of giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 411–436). Cambridge University Press.

---

Recebido 31/03/2025  
Aceite 18/12/2025  
Publicado 07/01/2026

Este artigo está disponível segundo uma licença [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

---