O potencial das arquiteturas pedagógicas para o trabalho com estudantes com altas habilidades ou superdotação

Aline Russo da Silva, UFRGS, alinerussosir@gmail.com,
https://orcid.org/0000-0003-2864-0053
Rosane Aragón, UFRGS, rosane.aragon@gmail.com,
https://orcid.org/0000-0002-0307-4457

Resumo: Este artigo apresenta uma proposta de enriquecimento curricular com o objetivo de conceber ambientes flexíveis de aprendizagem, favoráveis ao atendimento das necessidades específicas de estudantes com altas habilidades ou superdotação (AHSD). A proposta fundamenta-se no uso das Arquiteturas Pedagógicas para a Aprendizagem em Rede (APAR), concebidas como articuladoras entre pedagogias construtivistas, tecnologias digitais e processos cooperativos, de modo a promover a construção do conhecimento e a inclusão educacional. Apresentamos uma APAR denominada "Conselho Simulado", estruturada como um debate sobre temas controversos de interesse do grupo e/ou de relevância social. A proposta visa ao desenvolvimento de habilidades de argumentação, turno de fala, escuta e reflexão crítica.

Palavras-chaves: arquitetura pedagógica; altas habilidades ou superdotação; inclusão.

The potential of pedagogical architectures for working with students with high abilities or giftedness

Abstract: This article presents a proposal for curricular enrichment with the aim of designing flexible learning environments that are favorable to meeting the specific needs of students with high abilities or giftedness (AHSD). The proposal is based on the use of Pedagogical Architectures for Networked Learning (APAR), conceived as articulators between constructivist pedagogies, digital technologies and cooperative processes, in order to promote the construction of knowledge and educational inclusion. We present an APAR called "Mock Council", structured as a debate on controversial topics of interest to the group and/or of social relevance. The proposal aims to develop argumentation, speaking turns, listening and critical reflection skills.

Keywords: pedagogical architecture; high abilities or giftedness; inclusion.

1. Introdução

Desde a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), tem-se garantido aos estudantes o acesso, a permanência e a atenção à aprendizagem nas escolas regulares, incluindo o ensino médio e superior. Para que a inclusão plena seja, de fato, efetivada, é fundamental pensar em uma aprendizagem personalizada para os estudantes público-alvo da educação especial, que são estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Nesse contexto, as tecnologias digitais, cada vez mais presentes no cotidiano dos estudantes e no ambiente escolar, podem potencializar tanto os processos formativos dos educadores quanto a implementação de estratégias pedagógicas inovadoras, principalmente no tocante aos estudantes com altas habilidades ou superdotação, seja no Atendimento Educacional Especializado, seja na perspectiva da sala de aula, onde os estudantes estão incluídos, entendendo os comportamentos de superdotação segundo a perspectiva de Renzulli (2014), que consiste em pensamentos e ações resultantes de uma interação entre os três grupos

básicos de traços humanos: habilidades gerais e/ou específicas acima da média, altos níveis de comprometimento com a tarefa e altos níveis de criatividade, necessitando, por suas características, uma ampla variedade de oportunidades educacionais.

O artigo se trata de uma proposta pedagógica não aplicada e organiza-se em três seções. A primeira seção destina-se a discutir os pressupostos das arquiteturas pedagógicas, bem como seus elementos principais. A segunda seção reflete sobre as possibilidades das arquiteturas pedagógicas na construção do conhecimento para o estudante com altas habilidades ou superdotação, propondo uma arquitetura pedagógica que pode ser explorada visando o trabalho com esses estudantes. Ao final das seções iniciais, apresentam-se as considerações finais, que fomentam a utilização das arquiteturas pedagógicas para o trabalho com o estudante com altas habilidades ou superdotação, como um novo prisma para os professores que atuam com esse alunado em suas propostas pedagógicas.

2. Arquitetura Pedagógica: pressupostos

A partir da necessidade de um novo paradigma pedagógico, que integre as tecnologias a propostas abertas e flexíveis, que concebem o estudante como protagonista em sua aprendizagem, surgem as arquiteturas pedagógicas, que, segundo Carvalho, Nevado e Menezes (2005), são estruturas de aprendizagem realizadas a partir de diferentes componentes, sendo o uso das tecnologias um componente indispensável.

Apoiadas teoricamente na abordagem construtivista e na pedagogia da pergunta (Freire, 2011), dessa articulação surgem cinco princípios básicos para as arquiteturas pedagógicas. Os princípios são:

> Educar visando à busca de soluções para problemas reais (cotidianos); educar para que os sujeitos sejam capazes de transformar as informações em conhecimentos; (3) educar para incentivar a autoria, a interlocução e o uso de diferentes linguagens; (4) educar para a construção da autonomia e da cooperação; (5) educar para promover sujeitos investigadores e reflexivos (Menezes; Castro Júnior; Aragón, 2019).

O conceito de arquiteturas pedagógicas, apresentado por Carvalho, Nevado e Menezes (2005), destaca a importância de alinhar as possibilidades oferecidas pelas tecnologias digitais às propostas pedagógicas, promovendo, assim, práticas educacionais inovadoras e mais inclusivas.

> Isso significa que, ao invés de olharmos para uma proposta pedagógica concebida independentemente dos elementos tecnológicos da cultura digital e tentarmos inserir depois a tecnologia, passamos a considerar os aspectos pedagógicos integrados às possibilidades tecnológicas para pensar novas propostas educacionais (Carvalho; Nevado; Menezes, 2005, p. 3).

Aragón (2016) compreende a arquitetura pedagógica como um processo contínuo, construído a partir da interação e da metarreflexão do sujeito sobre os fatos, os objetos e o meio em que está inserido. Essa concepção pressupõe que é por meio de espaços que favoreçam a ação autônoma e a construção coletiva que se desenvolvem os instrumentos cognitivos necessários à compreensão do mundo.

Já para Menezes, Castro Júnior e Aragón (2019), a elaboração de uma arquitetura pedagógica deve considerar a convergência de diferentes componentes, de forma articulada, para que se possa efetivar práticas educativas significativas e transformadoras.

Carvalho, Nevado e Menezes (2005) destacam que as arquiteturas pedagógicas oferecem uma concepção integrada entre os aspectos tecnológicos e pedagógicos, favorecendo a construção de propostas educacionais inovadoras. Nessa abordagem, a aprendizagem é compreendida como um processo contínuo, porém não linear, fundamentado

na ação e na reflexão – elementos essenciais para a prática docente –, conforme enfatiza Paulo Freire (2011) em sua concepção de "ação-reflexão-ação".

Assim, as arquiteturas pedagógicas buscam ampliar e potencializar espaços que favoreçam tanto a autonomia dos sujeitos quanto a construção coletiva do conhecimento, promovendo práticas mais inclusivas, críticas e transformadoras.

> Como consequência dessa perspectiva, as arquiteturas não poderão seguir as formas de trabalho tradicionais baseadas no aporte de novas informações e exercícios repetitivos, fechados e factuais. Elas pressupõem uma postura ativa, envolvendo pesquisa, atividades interativas, autorais, com apoio em suportes informáticos e abordagens problematizadoras por parte do professor. Esses componentes atuam de forma a provocar, por um lado, desequilíbrios cognitivos e, por outro, suportes para as reconstruções. Dessa forma, as arquiteturas solicitam do estudante atitudes ativas e reflexivas a partir de estruturas de trabalho interativas e construtivas. Pressupõem a presença de propostas de atividades mais flexíveis e adaptáveis a diferentes contextos, além de uma ampliação dos espaços e tempos da aprendizagem (Aragón, 2016, p. 263).

Menezes, Castro Júnior e Aragón (2019) apontam que a concepção de uma arquitetura pedagógica exige a consideração de diversos elementos. Entre eles, destacam-se: o domínio do conhecimento a ser trabalhado, a definição clara dos objetivos educacionais, a valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes, a utilização de dinâmicas interacionistas e problematizadoras, a adoção de mediações pedagógicas distribuídas, a implementação de uma avaliação processual e cooperativa das aprendizagens, além do suporte proporcionado pelas tecnologias digitais.

Ao compreender os pressupostos das arquiteturas pedagógicas, torna-se relevante vislumbrar suas possibilidades pedagógicas frente aos estudantes com altas habilidades ou superdotação e sua forma peculiar de aprendizagem e ainda se percebe sua potencialidade no que tange aos processos inclusivos à luz do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), que, segundo Oliveira, Munster e Gonçalves (2019), é compreendido, no âmbito educacional, como um conjunto de princípios, estratégias e ações que visa tornar o ensino acessível e funcional a todas as pessoas. Os autores referem ainda que o DUA vem somar à área da Educação Especial, uma vez que percebe os indivíduos de maneira única e se propõe a pensar nas suas peculiaridades, o que vem ao encontro das arquiteturas pedagógicas em seus pressupostos, ampliando assim a possibilidade de uso das Arquiteturas Pedagógicas para os estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação no contexto de sala de aula.

3. Arquiteturas Pedagógicas para o trabalho com os estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação: da teoria à prática

O trabalho com estudantes com altas habilidades ou superdotação segue o paradigma da suplementação, conforme estabelece o Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011 (Brasil, 2011). Nesse contexto, a proposta pedagógica para esse público envolve oferecer formas de aprofundamento nas áreas de interesse, enriquecendo o aprendizado com conhecimentos que, muitas vezes, não estão diretamente relacionados ao currículo tradicional. Segundo Silva *et al.* (2023), o enriquecimento intracurricular é um modelo de intervenção pedagógica que visa atender às necessidades dos alunos com altas habilidades ou superdotação, promovendo uma aprendizagem desafiadora tanto no currículo regular quanto em atividades extracurriculares.

O enriquecimento extracurricular, por sua vez, refere-se a um conjunto de atividades, experiências e programas educativos que complementa o currículo escolar obrigatório, com o objetivo de expandir o aprendizado, desenvolver habilidades específicas e estimular os talentos e interesses dos estudantes. A intenção desse processo é flexibilizar as formas de

ensinar e avaliar, respeitando as potencialidades e os estilos de aprendizagem de cada aluno.

No sentido de exemplificar o potencial das arquiteturas pedagógicas para os estudantes com altas habilidades ou superdotação em seu processo de construção do conhecimento, criou-se um quadro relacionando os princípios das arquiteturas pedagógicas e as características[1] dos estudantes com AHSD.

Quadro 1 – Relação entre os princípios das AP e características dos estudantes AHSD

Princípios da AP	**Características dos estudantes AHSD**
Educar visando à busca de soluções para problemas reais (cotidianos).	Abertura para a realidade, busca em manter-se a par do que o cerca, sagacidade e capacidade de observação. Grande curiosidade a respeito de objetos, situações ou eventos, com envolvimento em muitos tipos de atividades exploratórias. Aprendizagem rápida com instrução mínima; ideias e experiências; busca de soluções para problemas difíceis ou complexos.
Educar para que os sujeitos sejam capazes de transformar as informações em conhecimentos.	Originalidade de expressão oral e escrita. Capacidade para usar o conhecimento e as informações na busca de novas associações, combinando de forma peculiar elementos, ideias e experiências.
Educar para incentivar a autoria, a interlocução e o uso de diferentes linguagens.	Autoiniciativa e a procura de direção própria.
Educar para a construção da autonomia e da cooperação.	Independência para perseguir interesses individuais.
Educar para promover sujeitos investigadores e reflexivos.	Produção constante de respostas diferentes e ideias não estereotipadas; pensamento criador ou produtivo; preferência por ideias complexas.

Fonte: Adaptado de Menezes, Castro Júnior e Aragón (2019) e Sabatella (2013).

A partir do que explicita o quadro, é possível perceber a adequação das características das arquiteturas pedagógicas para favorecer a construção do conhecimento para os estudantes AHSD. Por meio de arquiteturas pedagógicas é possível contemplar as características dos estudantes com altas habilidades ou superdotação. Nesse sentido, as arquiteturas pedagógicas, sejam arquiteturas pedagógicas já existentes ou ainda novas, criadas pelos professores, oferecem uma perspectiva valiosa para os professores que trabalham com estudantes com altas habilidades ou superdotação, auxiliando na construção de propostas flexíveis, que proporcionam ao estudante a experimentação de funções diversas dentro das propostas e levam em consideração seus temas de interesse, proporcionando um ambiente rico em trocas. A partir dessa reflexão, é possível destacar o protagonismo possibilitado aos estudantes, bem como o respeito aos estilos de aprendizagem e às suas potencialidades, promovendo um aprendizado dinâmico e valorizando sua autonomia.

Sabatella (2013) discute ainda sobre a importância de investir em metodologias que alcancem esse alunado em suas particularidades, referindo ainda que essas metodologias devem ser dinâmicas, observar problemas reais do seu cotidiano, proporcionar possibilidades de alargar seus horizontes e projetar objetivos maiores, desenvolvendo o senso de responsabilidade e independência intelectual, proporcionar convivência criativa, atividades científicas, tecnológicas, artísticas e esportivas, reiterando que seu maior aproveitamento é em

[1] Deve-se observar que as altas habilidades referem-se a um perfil heterogêneo e que as características aqui levantadas não devem ser compreendidas como um *checklist*.

ambiente estimulador que expanda suas habilidades e amplie seus interesses.

Nesse contexto, o papel do professor é o de mediador dos processos de aprendizagem. Como afirma Aragón (2016, p. 263), a função de mediação

> […] cabe articular, acolher e problematizar, provocando o diálogo e a pesquisa a partir da criação de situações que movimentam o campo de conhecimento atual dos participantes, para que esse conhecimento possa ser reconstruído.

Isso significa proporcionar aos estudantes oportunidades de aprender e construir conhecimento junto a seus pares.

Com base nos pressupostos das arquiteturas pedagógicas, surgem novas formas de pensar e agir, caracterizadas por uma aprendizagem em rede. Nesse modelo, são oferecidas aos alunos diversas opções e direções, que podem ser seguidas de forma individual ou coletiva. Trata-se de um processo de aprendizagem flexível, que se desenvolve em tempos e espaços dinâmicos, permitindo ao estudante assumir um papel protagonista e refletir ativamente sobre o conteúdo. Nesse cenário, as tecnologias desempenham um papel fundamental, integrando e potencializando o processo de ensino-aprendizagem (Aragón, 2016).

Nesse sentido, apresentaremos a arquitetura pedagógica Conselho Simulado, criada para o trabalho com estudantes com altas habilidades ou superdotação, na perspectiva do enriquecimento intracurricular e extracurricular.

4. Conselho Simulado

A arquitetura pedagógica Conselho Simulado foi elaborada vislumbrando o trabalho com estudantes adolescentes, podendo ser adaptada para o trabalho em todos os níveis de ensino e para realização de forma remota. Essa arquitetura pedagógica é baseada nos pressupostos da arquitetura pedagógica Estudo de caso/Resolução de problemas, no debate de teses (Nevado; Menezes; Vieira Júnior, 2011) e no objeto de aprendizagem Júri Simulado (Real; Menezes, 2007). Também se baseia em uma prática pedagógica comum no ensino do direito, que se utiliza do Júri simulado no sentido de os estudantes vivenciarem e aplicarem conceitos do direito. Diferentemente do Júri simulado proposto por Real e Menezes (2007), a arquitetura pedagógica Conselho Simulado não prevê a participação dos estudantes enquanto jurados, e entre as equipes de defesa e acusação poderão ser propostos diferentes papéis, como testemunhas, advogados, promotores e outros criados pelos estudantes.

Os objetivos educacionais para a arquitetura pedagógica Conselho Simulado baseiam-se na Base Nacional Comum Curricular, na área de linguagens para o Ensino Fundamental II, no que se refere aos aspectos da oralidade – participação em discussões orais de temas controversos de interesse da turma e/ou de relevância social. Ainda se objetiva, bem como referem Real e Menezes (2007), a partir da proposta, a promoção da autonomia e da cooperação entre os estudantes AHSD.

Nesse sentido, a arquitetura pedagógica Conselho Simulado objetiva ampliar e qualificar a participação dos jovens nas práticas relativas ao debate de ideias e à atuação política e social, desenvolvendo habilidades de argumentação, turno de fala e reflexão, possibilitando vivências e resoluções de problemas e fomentando o protagonismo dos estudantes.

Quadro 2 – Arquitetura pedagógica Conselho Simulado

Etapas	Arquitetura pedagógica: Conselho Simulado	Detalhamento e finalidades
1ª Etapa – Organização	Divisão dos papéis: • Dois grupos – Defesa e Acusação; • Juiz – Mediador. Combinações gerais para a proposta.	No momento da organização dos papéis, os estudantes podem se colocar conforme suas áreas de interesse, exercendo o protagonismo e trabalhando de forma cooperativa. O papel de juiz pode ser realizado por algum estudante, favorecendo a mediação distribuída.
2ª Etapa – Desenvolvimento	• Escolha do tema – Elaboração do caso fictício; • Leitura do caso; • Plataforma virtual com dados do caso. Estratégias e argumentos por equipes – cada equipe se encontra separada.	Os estudantes escolhem a temática do caso fictício (situação-problema) a ser discutido a partir de votação por ferramenta digital. O caso fictício inicialmente é elaborado pelo professor, podendo posteriormente ser elaborado por algum estudante ou ainda de forma cooperativa pelo grupo a partir da compreensão dos papéis e da proposta. Posteriormente, é explorado pelos grupos de forma coletiva, promovendo a resolução de problemas e o espaço para reflexão. A utilização da plataforma virtual proporciona tempos e espaços flexíveis.
3ª Etapa – Final	• Sessão de discussão entre as equipes de Acusação e Defesa; • Veredito do Juiz.	Cada equipe terá sua vez de explicitar seus argumentos; todos da equipe devem participar debatendo. A equipe que não estiver na sua vez poderá utilizar por duas vezes a palavra PROTESTO, tendo então o direito de contra-argumentar. A argumentação proposta trabalha com a reflexão e a originalidade argumentativa.
4ª Etapa – Avaliação	• Discussão final: Como se sentiram realizando a proposta? Acharam justo o resultado? • Avaliação: Formulário Virtual “Se eu fosse o juiz”. Se você fosse o juiz desse caso, qual seria o seu veredito? Por quê?	Incentivo à autoiniciativa e à procura de direção própria a partir da exposição do ponto de vista individual.
Suporte da tecnologia: Plataforma virtual para postagem de informações, questionário virtual para avaliação final, votação virtual. A arquitetura pedagógica Conselho Simulado pode ser realizada de forma virtual, sendo necessário para tal uso de plataforma específica para o encontro virtual do grande grupo e também dos pequenos grupos.		

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A Arquitetura Pedagógica Conselho Simulado pode ser realizada mais de uma vez com os estudantes, podendo variar entre os temas escolhidos, bem como podendo variar entre os papéis representados pelos estudantes. Por sua natureza flexível, é possível criar casos que envolvam situações reais ou ainda elaborar situações fantasiosas, entre personagens míticos e suas situações-problema, promovendo assim a criatividade dos estudantes nos papéis que desempenharem.

Outros modelos de arquiteturas pedagógicas existentes são debate de teses, construção cooperativa de histórias e projeto de aprendizagem (Aragón, 2016; Carvalho; Nevado; Menezes, 2005). Essas arquiteturas pedagógicas podem ser utilizadas ou adaptadas aos estudantes com AHSD a depender de seus interesses e/ou da faixa etária, porém é importante refletir que a partir dessa perspectiva o professor tem a possibilidade de construir a sua própria arquitetura pedagógica, sem que seja necessária a utilização de todos os elementos que a constituem, levando em consideração as especificidades e os interesses dos estudantes para quem planeja.

Para avaliação da Arquitetura Pedagógica Conselho Simulado, propõe-se que ao final uma avaliação por parte dos estudantes, conforme explicitado no quadro 2, bem como um processo reflexivo por parte do professor mediador da proposta, observando a participação e relevância da proposta para o aprendizado dos estudantes.

5. Considerações finais

A partir do paradigma inclusivo que a educação se encontra, é fundamental que, além da garantia de acesso e permanência, se garanta a aprendizagem dos estudantes respeitando as suas especificidades.

Ao encontro dessas especificidades relacionadas ao estudante AHSD, visando um trabalho de enriquecimento intracurricular ou extracurricular a partir das áreas de interesse e do potencial dos estudantes AHSD, estão as arquiteturas pedagógicas como uma possibilidade educacional interessante.

As arquiteturas pedagógicas servem como suporte estruturante para trabalhar conteúdos e temáticas diversos. A partir de sua organização flexível no que tange aos tempos e espaços, por suas dinâmicas interacionistas-problematizadoras, que entendem o estudante como ativo e protagonista em sua construção, propondo a construção de conhecimento entre os pares, as arquiteturas pedagógicas fomentam um trabalho personalizado para os estudantes AHSD, oportunizando ao professor não somente repetir modelos já existentes, mas, a partir dos pressupostos das arquiteturas pedagógicas, criar estratégias personalizadas, interativas e que propiciem o engajamento e a reflexão em seus estudantes, no sentido de que estes, de forma autônoma, mediados pelo professor, possam construir o conhecimento.

A forma como se desenham as arquiteturas pedagógicas articula-se diretamente com as especificidades e necessidades educacionais referidas em relação aos estudantes com altas habilidades ou superdotação.

Referências

ARAGÓN, R. Interação e mediação no contexto das arquiteturas pedagógicas para a aprendizagem em rede. Revista de Educação Pública, Cuiabá, v. 25, n. 59/1, p. 261-275, 2016. DOI 10.29286/rep.v25i59/1.3674. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/3674. Acesso em: 22 maio 2023.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, p. 12, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 13 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 29 maio 2025.

CARVALHO, M. J. S.; NEVADO, R. A.; MENEZES, C. S. Arquiteturas Pedagógicas para educação a distância: concepções e suporte telemático. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 16., 2005, Juiz de Fora. Anais […]. Juiz de Fora: UFJF, 2005. p. 351-360. Disponível em: http://milanesa.ime.usp.br/rbie/index.php/sbie/article/view/420/406. Acesso em: 29 maio 2025.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

MENEZES, C. S.; CASTRO JÚNIOR, A. N; ARAGÓN, R. A. Arquiteturas Pedagógicas para aprendizagem em rede. *In*: COMISSÃO ESPECIAL DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO - SOCIEDADE BRASILEIRA DE COMPUTAÇÃO (CEIE-SBC). Informática na educação: série de livros-texto da CEIE-SBC. [*S. l.*]: CEIE-SBC, 2019. Disponível em: https://ceie.sbc.org.br/livrodidatico/index.php/arquiteturas-pedagogicas/. Acesso em: 29 maio 2025.

NEVADO, R. A.; MENEZES, C. S.; VIEIRA JÚNIOR, R. R. M. Debate de teses: uma arquitetura pedagógica. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 22.; WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA, 17., 2011, Aracaju. Anais […]. Aracaju: [*s. n.*], 2011. p. 820-829. Disponível em: http://milanesa.ime.usp.br/rbie/index.php/sbie/article/view/1644/1409. Acesso em: 29 maio 2025.

OLIVEIRA, A. R. P.; MUNSTER, M. A.; GONÇALVES, A. G. Desenho universal para aprendizagem e educação inclusiva: uma revisão sistemática da literatura internacional. Revista Brasileira de Educação Especial, Corumbá, v. 25, n. 4, p. 467-484, out./dez. 2019. DOI 10.1590/s1413-65382519000400009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/rGFXP54LSxdkfNmXsD9537M/abstract/?lang=pt. Acesso em: 29 maio 2025.

REAL, L. M. C.; MENEZES, C. Júri simulado: possibilidade de construção de conhecimento a partir de interações em um grupo. *In*: NEVADO, R. A.; CARVALHO, M. J. S.; MENEZES, C. S. (org.). Aprendizagem em rede na educação a distância: estudos e recursos para formação de professores. Porto Alegre: Ricardo Lenz, 2007. p. 93-102.

RENZULLI, J. S. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. *In*: VIRGOLIM, A.; KONKIEWITZ, E. (org.). Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar. Campinas: Papirus, 2014. p. 219-264.

SABATELLA, M. L. P. Talento e superdotação: problema ou solução? Curitiba: Intersaberes, 2013.

SILVA, A. R.; KRAEMER, G. M.; SILVA, L. G.; LUZ, R. V.; SILVA, T. S. A educação de alunos com altas habilidades ou superdotação: perspectivas, processos e práticas. Porto Alegre: UFRGS, 2023.