

[Cierre de edición el 30 de abril del 2025]

<https://doi.org/10.15359/ree.29-1.18493><https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>

educare@una.ac.cr

Proposições de enriquecimento curricular em classe comum: o Modelo Triádico de Enriquecimento de Renzulli

Curricular Enrichment Propositions in Common Class: Renzulli's Triadic Enrichment Model

Propuestas de enriquecimiento curricular en clase común: Modelo de enriquecimiento triádico de Renzulli

Aletéia Cristina Bergamin

Universidade Estadual Paulista

 <https://ror.org/00987cb86>

Bauru, Brasil

 [aleteia.bergamin@unesp.br](https://orcid.org/0000-0001-5076-8841)

 <https://orcid.org/0000-0001-5076-8841>

José Angelo Fiorot Junior

Universidade Estadual Paulista

 <https://ror.org/00987cb86>

Bauru, Brasil

 [fiorot.jr@unesp.br](https://orcid.org/0000-0001-7646-3077)

 <https://orcid.org/0000-0001-7646-3077>

Carina Alexandra Rondini

Universidade Estadual Paulista

 <https://ror.org/00987cb86>

São José do Rio Preto, Brasil

 carina.rondini@unesp.br

 <https://orcid.org/0000-0002-5244-5402>

Recibido • Received • Recebido: 04 / 06 / 2023

Corregido • Revised • Revisado: 12 / 02 / 2025

Aceptado • Accepted • Aprovado: 25 / 03 / 2025

Resumo:

Introdução. Alunos com altas habilidades/superdotação têm o direito na legislação vigente, ao enriquecimento curricular como estratégia pedagógica. Além de beneficiar esse público-alvo da educação especial por considerar seus interesses e habilidades particulares, a oferta do enriquecimento na classe comum beneficia a todos os estudantes. **Objetivo.** analisar se o conhecimento adquirido na disciplina que versa sobre altas habilidades/superdotação para discentes de graduação e pós-graduação permitiu a elaboração de programas de enriquecimento curricular para estudantes da Educação Básica. **Metodologia.** Dessa forma, trata-se de um estudo descritivo empreendido por meio de análise documental que foram os trabalhos de discentes de graduação em Pedagogia e de pós-graduação em Psicologia, em cumprimento à exigência de disciplinas que versavam sobre altas habilidades/superdotação, ambas optativas de uma Universidade Pública do estado de São Paulo, porém de campus diferentes. **Resultados.** Algumas destas propostas foram



<https://doi.org/10.15359/ree.29-1.18493>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

selecionadas e analisadas segundo o referencial teórico do Modelo Triádico de Enriquecimento, abordando os acertos e propondo ajustes para inconsistências encontradas. **Conclusão.** As reflexões finais enfatizam a importância de formação inicial e continuada nessa temática como as que foram propostas para que as ações a serem empreendidas no campo de atuação, tornem-se assertivas.

Palavras-chave: Altas habilidades e superdotação; enriquecimento curricular; classe comum.

ODS: ODS 4; Educação de qualidade.

Abstract:

Introduction. Students with high abilities or giftedness have the right, under current legislation, to curricular enrichment as a pedagogical strategy. In addition to providing this target audience with special education by considering their interests and abilities, offering enrichment in the general classroom benefits all students. **Purpose.** This study analyzes whether the knowledge acquired in courses on high abilities and giftedness by undergraduate and graduate students facilitates the development of curricular enrichment programs for Basic Education students. **Methodology.** This is a descriptive study that employed document analysis of academic works produced by undergraduate Pedagogy students and graduate Psychology students, as part of the requirements of disciplines on high abilities and giftedness, both of which were elective courses offered at different campuses of a public university within the State of São Paulo. **Results.** A selection of these works was analyzed within the theoretical framework of the Triadic Enrichment Model, assessing successful applications and proposing refinements for identified inconsistencies. **Conclusion.** The final reflections emphasize the importance of initial and continuing education on this topic, such as those proposed for actions to be undertaken in the professional field to become assertive.

Keywords: High abilities and giftedness; curriculum enrichment; general classroom.

SDG: SDG 4; Quality education.

Resumen:

Introducción. La población de estudiantes con altas capacidades/superdotación tiene derecho, según la legislación vigente, al enriquecimiento curricular como estrategia pedagógica. Además de beneficiar a esta audiencia de educación especial al considerar sus intereses y habilidades particulares, ofrecer enriquecimiento en la clase común beneficia a dicha población estudiantil. **Propósito.** Analizar si los conocimientos adquiridos en la disciplina que trata las altas capacidades/superdotación, por parte de pregrado y posgrado, permitieron la elaboración de programas de enriquecimiento curricular para estudiantes de Educación Básica. **Metodología.** Así, se trata de un estudio descriptivo realizado a través del análisis de documentos que fueron los trabajos de estudiantes de pregrado en Pedagogía y estudiantes de posgrado en Psicología en cumplimiento de la exigencia de disciplinas relacionadas con altas capacidades/superdotación, ambas optativas de una Universidad Pública del estado de São Paulo, pero con diferentes campus. **Resultados.** Algunas de estas propuestas fueron seleccionadas y analizadas de acuerdo con el marco teórico del modelo de enriquecimiento triádico, abordando los aciertos y proponiendo ajustes por inconsistencias encontradas. **Conclusión.** Las reflexiones finales enfatizan la importancia de la educación inicial y continua en esta temática, como las propuestas para que las acciones sean más assertivas.

Palabras claves: Altas capacidades y superdotación; enriquecimiento curricular; clase común.

ODS: ODS 4; Educación de calidad.

Introdução

De acordo com a legislação brasileira, o estudante com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) apresenta um desempenho significativamente elevado em áreas como inteligência, acadêmica, liderança, habilidades psicomotoras e artes. Além disso, é caracterizado por um nível expressivo de criatividade, forte engajamento na aprendizagem e excelência na realização de tarefas em domínios de seu interesse (Ministério de Educação [MEC], 2008). Trata-se de estudante público-alvo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, e, por conseguinte, com direito legal de receber enriquecimento curricular (MEC, 2009).

O enriquecimento curricular contribui para a flexibilização do currículo e *pode ser adotado em sala de aula comum ou em serviços de atendimento especializado, como suplementação, aprofundamento e ampliação dos conteúdos acadêmicos*. Ele pode ser planejado sob dois aspectos: como enriquecimento extracurricular e como *enriquecimento intracurricular* [itálico adicionado]. (Lima, 2011, p. 66)

No cenário de um currículo a ensinar com uma seleção organizada de conteúdos para que os estudantes aprendam em cada ano de escolaridade, concomitantemente, há o desafio da educação em encontrar outras formas de conhecimento escolar com o sentido da formação geral (Sacristán, 2013). Frente a essa realidade encontram-se os estudantes com AH/SD que precisam de algo a mais, ou seja, mais do que o currículo determina para o ano escolar e dessa maneira, o enriquecimento intracurricular, possibilita tirar o estudante com AH/SD da posição de espera “ouvindo o professor explicar algo que não [o] instiga, ou ainda esperando que os demais estudantes cumpram as tarefas que [ele] já [terminou]” (Rondini, 2019, p. 87).

Todavia, quando um professor se utiliza do enriquecimento intracurricular como estratégia pedagógica, considerando os interesses e habilidades particulares dos estudantes (Lima, 2011), não será apenas o estudante com AH/SD o beneficiado, mas todos os estudantes de uma classe, “A Rising Tide Lifts All Ships” (Renzulli & Reis, 2008, p. 11), tornando, pois, importante que os profissionais da educação e áreas correlatas, tenham conhecimento de estratégias de enriquecimento, e, nessa circunstância, focalizamos o Modelo Triádico de Enriqucimento de Renzulli.

Modelo Triádico de Enriqucimento no contexto da classe comum

O Modelo Triádico de Enriqucimento proposto por Renzulli surgiu de sua pesquisa sobre a avaliação de programas para superdotados e das observações das práticas educacionais nos programas para superdotados nas décadas de 60 e 70 (Renzulli, 2004). Esse modelo funciona paralelamente ao conceito de superdotação e foi desenvolvido para criação de serviços, promoção da superdotação criativo-produtiva e como oportunidades para a identificação de outros estudantes com indicadores de AH/SD, quando propõe experiências mais focalizadas e de nível avançado tem a intencionalidade de desenvolver comportamentos superdotados (Renzulli, 2014a).

<https://doi.org/10.15359/ree.29-1.18493>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Renzulli (2014a) enfatiza preocupação em fornecer direcionamentos para que seus estudos fossem colocados na prática e dessa forma, sempre procurou desenvolver instrumentos, procedimentos e materiais para a implementação dos diversos conceitos. Dentro desse contexto, o Modelo Triádico sugere atividades de enriquecimento de três tipos: Tipo I, Tipo II e Tipo III.

No Tipo I, tem-se as atividades exploratórias gerais que colocam os estudantes em contato com temáticas ou áreas pelas quais podem desenvolver interesse. A partir das experiências vivenciadas no Tipo I, terão subsídios para decidir se farão uma pesquisa mais aprofundada sobre um problema ou de alguma área. Enquanto no Tipo II, as atividades são de treinamento e são projetadas para introduzir os estudantes em estudos mais avançados. Ele constitui-se de materiais, métodos e técnicas instrucionais que estão relacionados a um nível mais elevado de processos de pensamento e sentimentos. No tocante a esses processos, incluem pensamento crítico, resolução de problemas, treinamento em investigação, pensamento divergente, desenvolvimento de consciência e pensamento criativo ou produtivo (Ataíde, 2021). E por último, o Tipo III, que consiste em atividades nas quais os estudantes se tornam investigadores de problemas reais por meio de métodos apropriados (Renzulli & Reis, 1985).

As atividades do Tipo I, precisam ser estimulantes e dinâmicas por meio de palestras, contato com profissionais e especialistas, painéis, troca de experiências e oficinas; visitas a instituições, feiras, bibliotecas, museus e eventos culturais; acesso à literatura; viagens; simulações; filmes; internet. Essas situações exploratórias têm como objetivos: promover atividades que expandem e enriqueçam a experiência de todos os alunos; estimular novos interesses que possam desencadear atividades do tipo II e III (Chagas et al., 2007).

Quanto às atividades do Tipo II, é importante salientar de acordo com Chagas et al. (2007, p. 61) que “nem sempre serão direcionadas para o aprofundamento e elaboração de projetos, elas podem gerar a necessidade de outras atividades do tipo II ou ainda atividades do tipo I”. O foco delas, é desenvolver habilidades de como fazer, como por exemplo, aprender a escrever um texto para um jornal, pois se deseja realizar uma reportagem (Tipo III) sobre um assunto que os alunos querem desenvolver.

Nota-se no Tipo III um nível mais avançado de autonomia e protagonismo dos estudantes, são atividades que proporcionam a produção de conhecimento novo, solução para problemas reais, criação de produtos sociais e tem como objetivos:

- oferecer oportunidades para aplicar interesses, conhecimentos, ideias criativas e o comprometimento com a tarefa a um problema ou área de estudo selecionada;
- adquirir uma compreensão avançada do conhecimento (conteúdo) e da metodologia (processo) utilizados em disciplinas específicas, áreas artísticas de expressão e estudos interdisciplinares;

- desenvolver produtos autênticos que são prioritariamente direcionados para realizar um impacto desejado sobre uma audiência específica;
- desenvolver habilidades de aprendizagem auto-direcionadas nas áreas de planejamento, organização, utilização de recursos, administração do tempo, tomada de decisões e autoavaliação, e
- o desenvolvimento do comprometimento com a tarefa, autoconfiança e sentimentos de realização criativa. (Renzulli, 2014b, p. 546)

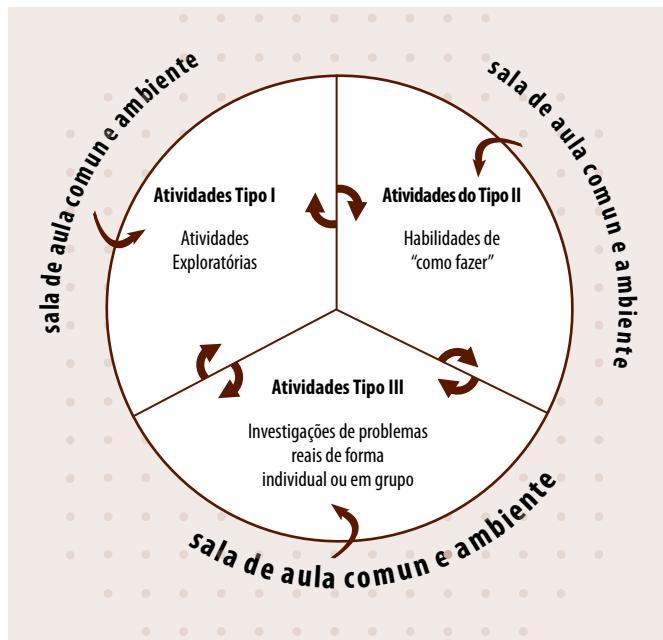
Segundo Renzulli (2004), o enriquecimento do Tipo III é ainda um referencial perfeito para o desenvolvimento da superdotação produtivo-criativa, por ter uma abordagem de aprendizagem indutiva que é essencialmente avessa ao encontrado nos espaços escolares. No entanto, a aprendizagem dedutiva tem sua valia, pois a criatividade depende de determinado acúmulo de conhecimento, além do desenvolvimento de habilidades processuais que, em grande parte, são ensinadas por meio de métodos dedutivos (Renzulli, 2004).

Nesta linha de pensamento, observa-se que o autor defende um equilíbrio entre as duas abordagens e considerando que a superdotação criativo-produtiva é mais difícil de ser identificada no âmbito escolar e mensurada em testes padronizados de capacidade (Pereira, 2014; Renzulli, 2004); é importante oferecer oportunidades para que ela floresça, além disso, o Modelo Triádico de Enriquecimento tem se mostrado eficaz para que todos estudantes envolvidos avancem conforme os estudos de Arantes-Brero (2019), Bergamin (2018), Mendonça (2020), e destas ocorrências e evidências positivas, faz sentido que se sirva do Modelo Triádico do Enriquecimento na escola diante das inúmeras possibilidades que o *continuum* de potenciais e performances (Renzulli & Reis, 2008) pode desarrolhar na trama entrecruzada que os tipos de atividades propostas pelo modelo podem oferecer.

As atividades de enriquecimento devem ser desenhadas para que os estudantes sejam expostos a vários temas, campos do saber, interesses e possam desenvolver e aplicar conhecimento avançado, habilidades de treinamento e processos próprios de acordo com a seleção prévia de conteúdos os quais lhe interessa no momento para sanar interesses manifestos (Renzulli & Reis, 2008).

Essas oportunidades, quando combinadas, estão mais próximas do que acontece na realidade de qualquer um, ou seja, um problema real pode ter sido instigado por uma visita guiada a um museu, ou mesmo assistindo a um programa, que aduz o interessado à aprendizagem de conhecimentos novos os quais viabilizam a aquisição de novas competências e habilidades para a solução daquilo que lhes suscitou curiosidade.

As possibilidades de enriquecimento não devem ser opções estanques e isoladas, e podem se entrecortar, ampliando ainda mais o potencial de oportunidades que podem ser viabilizadas diante de uma amálgama de atividades de Tipos I, II e III em um mesmo tema/projeto proposto, sempre permeados e inseridos em contextos de sala de aula comum e ambiente, como ilustra a Figura 1.

Figura 1: O Modelo Triádico de Enriquecimento Curricular

Nota: Adaptado de Renzulli & Reis (2008).

De igual modo, as Atividades de Tipo I não necessariamente se tornarão Atividades de Tipo II. Elas podem não suscitar o interesse de nenhum estudante da sala, por exemplo. Atividades de Tipo II, que demandam o aprendizado de técnicas e métodos, podem não evoluir para a elaboração de um produto ou resolução de um problema real no contexto dos estudantes, o que culminaria com uma Atividade de Tipo III.

Ainda assim, o docente deve oportunizar momentos de enriquecimento para os estudantes sempre que possível no cenário da sala de aula comum, bem como, estar atento às demandas de sua classe, pois, grande parte das vezes, é de uma curiosidade de um estudante que emergem grandes possibilidades de aprendizagem para todos.

Delou (2014) reforça a ideia de que a aprendizagem se torna significativa quando os conteúdos, as habilidades cognitivas e os métodos investigativos estão diretamente conectados a um problema concreto e contemporâneo, sendo assim, o enriquecimento é uma maneira de construir conhecimento e a desenvolver a habilidade na organização do pensamento pela mediação de um parceiro mais experiente que pode ser o professor, um tutor, um monitor ou mesmo um colega.

Embora, encontramos estudos sobre aplicação de enriquecimento no Brasil inspirados no Modelo de Renzulli, Arantes-Brero (2019), Bergamin (2018); ressaltam que são poucas publicações de práticas no contexto da classe comum. Algo que reflete a formação docente insuficiente para que professores se sintam seguros para aplicá-lo e ao mesmo tempo, provoca uma inquietação sobre os conhecimentos docentes a respeito de ser um direito assegurado

na legislação vigente, pois professores que também não conhecem as características dos estudantes com AH/SD e de aprendizagem de cada um, “certamente terão dificuldade de planejar atividades estimuladoras para esses alunos” (Pereira, 2014, p. 382).

A classe comum é constituída pela heterogeneidade, no entanto, a forma de ensinar nem sempre acompanha essa diversidade e as aulas são planejadas como se todos aprendessem de maneira homogênea. Alencar (2012, p. 86) alerta que o “ambiente educacional típico” não está preparado para atender de forma adequada às necessidades do estudante com AH/SD e o ensino geralmente é direcionado para quem está no nível médio ou abaixo da média. Dentro desta conjuntura, um estudante com AH/SD pode ficar ocioso enquanto espera os colegas, entediado, desmotivado, além de não ter o sentimento de pertencimento ao ambiente escolar que está inserido. Ademais, é necessário compreender que as pessoas com AH/SD não são iguais e que formam um grupo com diferentes características.

Gama (2014) alerta que no Brasil, os estudantes com AH/SD têm direito a uma educação diferenciada há mais de quatro décadas, mas pouco é feito por eles, o que traz consequências penosas para os próprios e para o país. A autora ainda fala que o currículo quando não atende às necessidades desses estudantes, torna-se inapropriado e/ou inefficiente. Neste sentido, o Modelo Triádico de Enriquecimento pode proporcionar a ampliação do olhar sobre o talento e a possibilidade de oferta de atividades enriquecidas a um maior número de estudantes por meio de uma proposta inclusiva.

E no tocante à educação, a formação docente é necessária tanto para o entendimento dos comportamentos superdotados, quanto para o uso do modelo de enriquecimento para que se garanta no contexto escolar, esse direito dos estudantes com AH/SD. Ainda, que a falta de exemplos de como se materializar as atividades do Tipo I, II e III, justifica-se a realização do presente trabalho.

O objetivo geral deste trabalho é analisar se o conhecimento adquirido na disciplina que versa sobre AH/SD para discentes de graduação e pós-graduação permitiu a elaboração de programas de Enriquecimento Curricular para estudantes da Educação Básica. Como objetivos específicos, analisar-se-ão se as propostas criadas pelos discentes de graduação e pós-graduação são adequadas e conceitualmente corretas no que diz respeito aos Tipos I, II e III, bem como se o Enriquecimento Curricular sugerido em cada caso se mostra importante na formação inicial ou em serviço para os profissionais da educação, visando garantir o preconizado em lei para o público das AH/SD.

Metodologia

Trata-se de estudo descritivo empreendido por meio de análise documental (Gil, 2002). Os documentos em questão consistem de trabalhos de discentes de graduação em Pedagogia e de pós-graduação em Psicologia. Essas propostas ocorreram sem inserção em práticas para constatações, tendo sido elaboradas em grupos de alunos, em cumprimento à exigência de disciplinas que versavam sobre AH/SD, ambas optativas de uma Universidade Pública do estado de São Paulo, porém de campus diferentes, como uma das avaliações propostas para sondagem de apropriação de conhecimentos.

Após o estudo do Modelo Triádico de Enriquecimento, seus conceitos e exemplos, o trabalho consistia na elaboração de uma situação-problema, hipotética ou não, advinda de uma demanda do(s) estudante(s) e na proposição do Enriquecimento do Tipo I, II e III para a situação-problema apresentada.

Realizaram o trabalho 14 discentes de graduação e dez de pós-graduação, totalizando 24 propostas, destas, desconsiderou-se cinco por serem de aplicação na clínica, não sendo o foco do presente estudo. Dentre as 19 que restaram, seis propostas foram consideradas nesse estudo, pois, contemplavam de alguma forma o referencial teórico do Modelo Triádico de Enriquecimento de maneira adequada, sendo os demais desconsiderados por não atenderem o mínimo necessário para a análise proposta segundo esse referencial.

As seis propostas selecionadas para análise foram denominadas como Propostas A, B, C, D, E e F, sendo que a Proposta A foi elaborada por discentes da pós-graduação e as demais por discentes da graduação.

Resultados e discussões

Cada proposta é apresentada em uma tabela com a sua situação-problema e o enriquecimento proposto pelos discentes.

A [Tabela 1](#) apresenta a Proposta A, a qual demonstra a garantia de oferta de enriquecimento e a clareza dos três tipos, ou seja, I, II e III.

Tabela 1: Proposta A

Situação-Problema	Montagem de uma exposição de arte para discutir os impactos da Semana de Arte Moderna de 1922, por estudantes do 6º ano do ensino fundamental.
Tipo I	Visitar (virtualmente) uma exposição de arte, assistir a trechos da minissérie: Um só coração (Silva, 2004).
Tipo II	Realizar pesquisas em grupo sobre a Semana de Arte Moderna, técnicas e características empregadas nas obras dos principais artistas do movimento; realizar pesquisas sobre o processo de curadoria, roteirização, produção e montagem de uma exposição; desenvolvimento de atividades dos dois eixos de pesquisa (produção e criação).
Tipo III	Dividir a turma em pequenos grupos e/ou incentivar a produção individual para a montagem de uma exposição que será aberta à visitação de toda escola, na qual cada grupo ou estudante será responsável por uma parte da exposição, sendo possíveis dois campos de atuação: criação (confecção das obras em diversas linguagens/performances/ apresentações) e produção (curadoria/expografia/montagem, convites/recepção/mediação de público, ceremonial).

Nota: Elaboração própria.

Observa-se que no Tipo I, o contato com a temática acontece por meio da visita à exposição de arte e com a minissérie. O leque de oportunidades é ampliado no Tipo II, tanto com a temática quanto com o desenvolvimento de técnicas. No Tipo III, há a concretização com as produções e dois aspectos merecem destaque, o primeiro por permitir que a turma trabalhe em grupos ou individualmente e o segundo, é a possibilidade de dois campos de atuação, o que possibilita mais ofertas para os estudantes para que cada um encontre aquele que mais se identifica e possa alcançar o Tipo III.

Nota-se a interface e o entrelaçamento dos tipos de enriquecimento cuja temática de fundo perpassa a arte. É importante sublinhar que, na atividade de Tipo III planejada, o produto concebido poderia servir, para outros estudantes, como uma atividade de Tipo I, da qual se originarão outras demandas, leituras e interesses despertos, criando um ambiente salutar de aprendizagens para todos. Da mesma forma, a pesquisa proposta no Tipo II desta análise pode ocorrer por meio de diversos mecanismos, como vídeos, por exemplo, os quais despertarão possíveis outras diligências de Tipo I, ascendendo, eventualmente, até mesmo novas propostas de enriquecimento de Tipo III.

Para [Sholl-Franco et al. \(2014\)](#), pensar em arte, independentemente do eixo, sempre é uma aliada no processo de potencialização das inteligências por ser fonte de estimulação multissensorial e motora, além de trabalhar aspectos metacognitivos importantes. Ressalta-se ainda, o fato de o acesso virtual a uma série de espaços, antigamente reservados àqueles com poder aquisitivo elevado, como museus, por exemplo, hoje são pela via da internet acessíveis a todos, favorecendo sua utilização como meio de proporcionar enriquecimento democrático aos estudantes. A [Tabela 2](#), traz a Proposta B, que parte de um interesse demonstrado por estudantes, algo importante para o sucesso da proposta. Quanto aos três tipos de enriquecimento, o planejamento corresponde parcialmente ao que é esperado de cada um, a concepção de ensino e aprendizagem requer revisão, pois ao empregar a palavra fixação o grupo não condiz com o que se espera em contexto de construção de conhecimento, onde se espera que os estudantes sejam cada vez mais protagonistas no processo de aprendizagem.

Tabela 2: Proposta B

Situação-Problema	Algumas estudantes assistiram a uma série na televisão em que o tema era racismo, e eles foram perguntar ao professor por que aquilo acontecia. O interesse deles se mostra nas relações étnico-raciais e de diferentes classes sociais.
Tipo I	Indicações de livros e documentários sobre o assunto, para que haja uma fixação das ideias.
Tipo II	Construir um roteiro de uma peça de teatro problematizando as relações sociais e étnico-raciais no país.
Tipo III	Apresentar à comunidade escolar a peça, sensibilizando os colegas e os pais sobre o problema.

Nota: Elaboração própria.

<https://doi.org/10.15359/ree.29-1.18493>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

O desenvolvimento da temática promoverá o trabalho com habilidades cognitivas e com as socioemocionais que devem ser exploradas de maneira que provoque reflexões, algo necessário para a convivência e para construir uma sociedade mais justa. O assunto escolhido é objeto de conhecimento necessário e urgente de ser desenvolvido nas escolas considerando que há racismo estrutural, o qual está embutido nas relações e provoca segregação racial (Almeida, 2018; Santos & Parizzi, 2020).

A temática racismo pode ser um ponto de partida para uma organização de planejamento curricular por um tempo maior, entrelaçando-se com pesquisas, produções de textos, levantamento de dados estatísticos, causas sociais e históricas, a compreensão dos sentimentos dos atores envolvidos, entre outros. Araújo (2014) defende a ideia de temáticas que podem se tornar o eixo vertebrador do sistema educacional para trabalhar outros conteúdos curriculares, caracterizando assim em uma educação em valores que busca o ensino de formas dialógicas e democráticas de resolução dos conflitos e dos problemas sociais, além de articular conhecimentos populares com científicos e dar mais sentido à escola.

Dessa forma, é necessário enriquecer mais a temática com reflexões e intervenções pontuais para desconstruir pensamentos e atitudes que se caracterizam como racistas e mesmo aqueles que muitas vezes os estudantes nem percebem que são também. Para preparar uma peça teatral, é preciso levar a verdade cênica e esse tema delicado e complexo, precisa de maior aprofundamento para que não seja apenas para falar sobre e ficar na superficialidade.

Após as leituras dos textos e documentários, é possível no enriquecimento Tipo II, a realização de rodas de conversas. Outro aspecto a ser pensado é a qualidade de produção textual, a escolha do gênero demanda conhecimentos de suas características e que os estudantes sejam repertoriados com outros textos teatrais. Ainda nesta etapa, o professor pode enriquecer as técnicas necessárias para apresentação de uma peça teatral.

Por fim, o teatro pode ser um leque de oportunidades para atender os diferentes talentos da sala de aula no desempenho de variados papéis como a produção do gênero textual, direção, figurinistas, atores, entre outros.

De toda forma, entretanto, os tipos de enriquecimento apontados na Proposta B também se inter-relacionam, e um tipo pode ser motivador para outros alunos descobrirem novos interesses (a execução de uma peça - Enriquecimento Tipo III pode ser um Enriquecimento Tipo I para outros alunos que dela forem expectadores, por exemplo).

A Proposta C na *Tabela 3*, parte de uma curiosidade que surgiu durante a aula e que é relevante para a vida dos estudantes, nesse aspecto, o professor pode olhar para além do currículo e enxergar quais são as possibilidades de enriquecimento.



Tabela 3: Proposta C

Situação-Problema	Um dos estudantes chegou à escola contando aos colegas que sua mãe o orientou a tomar todo seu café da manhã, pois caso contrário poderia passar mal na escola. Os demais estudantes ficaram espantados, já que muitos não possuíam o hábito de se alimentar pela manhã e foram perguntar para a professora se tal informação era verdadeira. A professora explicou aos alunos a importância de uma alimentação balanceada e de como o café da manhã é uma refeição essencial, que pode influenciar na disposição deles durante as aulas da manhã. Os alunos se surpreenderam e, pensando em seu bem-estar, pediram que a professora explicasse mais sobre o tema, para assim saberem como se alimentar melhor.
Tipo I	Entender a importância de uma alimentação saudável: compreender que cada alimento possui certas propriedades (carboidrato, fibra, ferro, vitaminas). Conhecer os diferentes tipos de alimentos (folhas, grãos, vegetais).
Tipo II	Analizar a pirâmide alimentar; Descobrir o que cada propriedade alimentar oferece (o carboidrato proporciona energia, a vitamina A é importante para o sistema imunológico); Os alunos dirão o que costumam comer e trarão para a escola as tabelas nutricionais dos alimentos industrializados que consomem, assim poderão analisar quais aspectos saudáveis e não-saudáveis eles apresentam; Visitar a cozinha da escola: investigar a origem dos mantimentos consumidos na escola (se são frescos ou industrializados), observar quais são os alimentos preparados ali e como essa preparação acontece; Convidar uma nutricionista para discorrer sobre a importância de uma alimentação saudável e mostrar receitas feitas com alimentos que, a princípio, não seriam do agrado dos alunos.
Tipo III	Elaborar um cardápio com variedades de alimentos e apresentar para as famílias executarem em suas casas, com a intenção de melhorar a alimentação dos alunos e de seus responsáveis; Realizar um café da manhã coletivo, onde cada aluno trará um alimento saudável e adequado a esta refeição (de acordo com a possibilidade financeira de cada um).

Nota: Elaboração própria.

O apontamento para a autora da proposta seria, rever os Tipos I e II, o primeiro ser planejado no sentido de ofertar o contato com a temática que pode ser algumas situações de aprendizagem colocadas no Tipo II como a visita à cozinha, na qual os estudantes podem entrevistar a merendeira sobre os pratos que prepara, quais alimentos recebe, como são escolhidos etc. A palestra com uma nutricionista pode entrar nesse primeiro momento também. E no segundo, isto é, no Tipo II, oportunizar mais o contato com a técnica, pode ser o conhecimento do gênero textual que irão produzir, os procedimentos que devem ser ensinados para que possam realizar pesquisas, assim como, o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), as quais oferecem diferentes objetos digitais para pesquisa e ferramentas que podem utilizar na produção do cardápio e/ou outros materiais que tenham interesse.

Arantes-Brero e Pedro (2021) evidenciam que com intencionalidade pedagógica e objetivos de aprendizagem bem delineados, os recursos digitais podem ser empregados em sondagens iniciais, produção de conteúdos e em avaliações.

Outro aspecto importante, é ter o olhar no trabalho interdisciplinar ou mesmo transdisciplinar que pode ser realizado. Fazenda (1993), enfatiza que o pensar interdisciplinar é dialogar com outras formas de conhecimento, deixando-se interpenetrar por elas. Quanto à transdisciplinaridade, Gama (2014) ressalta que é uma forma bem-sucedida de reorganização de conteúdos que permite maior e melhor visão de mundo, além de facilitar o desenvolvimento de um senso de liberdade e de responsabilidade pelo conhecimento adquirido.

Também nessa proposta, existiu o cuidado para que os elementos da [Figura 1](#) que dizem respeito à interconexão entre os Tipos I, II e III estivessem contemplados, tendo em vista que, o café da manhã coletivo possa ser mais uma oportunidade de experenciar algo novo, dado o contexto econômico de cada estudante, e dessa forma, despertar o desejo pelo aprendizado de outros estudantes.

Na Proposta D apresentada na [Tabela 4](#), verifica-se que a partir de uma atividade de enriquecimento Tipo I, os estudantes continuaram a manifestar interesses sobre o assunto, o que possibilita oferta de aprofundamento significativo.

Tabela 4: Proposta D

Situação-Problema	Depois da visita ao Planetário da região, vários alunos demonstraram interesse em saber mais sobre a origem do universo.
Tipo I	Como os alunos já trouxeram dúvidas depois de uma proposta de enriquecimento curricular sobre o universo, pois a visita ao planetário é também enriquecimento curricular, trazer mais informações sobre como documentários, curiosidades sobre o universo e informações sobre.
Tipo II	Levar os alunos para investigarem sobre o universo e levantarem dúvidas. Montarem grupos e cada grupo escolhe um tema para trabalhar referente ao assunto de mais interesse do universo e começam fazer pesquisas relacionadas ao trabalho.
Tipo III	Exposição dos trabalhos e apresentação para as outras turmas da escola. E assim que terminar de apresentar para a escola apresentar em uma feira cultural o trabalho da sala sobre esse tema para pais e comunidade.

Nota: Elaboração própria.



As atividades propostas no Tipo I, são oportunidades de mais contato com a temática conforme o Modelo Triádico de [Renzulli \(2014a, 2014b\)](#). Nas atividades do Tipo II, além do que foi proposto, há possibilidade de um trabalho interdisciplinar e mais focado em como fazer. Em Língua Portuguesa, é possível desenvolver habilidades relacionadas à leitura e até mesmo de produção de texto como resumos, fichas técnicas, entre outros que podem sustentar as apresentações no Tipo III.

Ainda no Tipo II, o uso das TDIC é interessante e promissor, pois é algo que os estudantes gostam e oferecem muitas possibilidades para enriquecer. Começando pela pesquisa, ou melhor, em como se faz, pois não é apenas entrar no Google e selecionar os primeiros sites que aparecem na busca, é preciso que o professor seja o mediador que provoque reflexões para que os estudantes sejam cada vez mais autônomos e críticos em suas escolhas durante as pesquisas.

De acordo com [Renzulli e Reis \(2008\)](#), é possível utilizar diversos métodos para apresentar atividades de Tipo II, seja ele planejado cuidadosamente pelo docente para instrução geral dos alunos sobre o tema de interesse, seja ele composto por atividades que não podem ser planejadas de antemão, pois emergem do entusiasmo dos alunos a partir de seus interesses, e por fim, pode estar intimamente entrelaçado com as atividades de Tipo III, na medida em que consiste em atividades usadas no contexto de experiências de resolução de problemas já iniciadas.

A tecnologia pode ser uma grande aliada para organizar e criar produtos digitais para o Tipo III e para isso, é importante verificar se sabem fazer. Nesta proposta também há possibilidade de organizar um projeto didático interdisciplinar, trabalhando com textos de divulgação científica e com o propósito comunicativo que já está posto no Tipo III.

Mais uma vez, importa salientar a interconexão entre a atividade de Tipo III proposta pelos discentes e o potencial que esta atividade apresenta para ser um mecanismo que possivelmente despertará o interesse de outros estudantes a partir da exposição criada e ofertada à toda a comunidade escolar.

A [Tabela 5](#) traz a Proposta E que aborda o incentivo à pesquisa e autonomia para os estudantes, estratégia importante, principalmente para aqueles que pedem o algo a mais no cotidiano escolar.

Tabela 5: Proposta E

Situação-Problema	Quatro alunos ficaram em dúvida sobre células, após assistirem uma reportagem sobre células-tronco, em estudos com animais. Curiosos para saber mais sobre como é, e a função de uma célula, procuraram o professor.
Tipo I	O professor levantaria as dúvidas dos quatro alunos dentro de sala de aula e começaria uma discussão com todos os alunos para ouvir suas respostas e suposições sobre o tema. Depois, poderia instigar os quatro alunos a fim de que fizessem uma pesquisa pela internet em suas casas, para levar suas respostas e outras dúvidas no outro dia. Após a pesquisa na internet, o professor levaria os alunos à biblioteca e procuraria junto a eles por livros e pesquisas para realizar uma discussão na próxima aula.
Tipo II	Com as pesquisas e os livros em mãos, os quatro alunos, orientados pelo professor, formariam quatro grupos com o restante da turma, onde eles seriam os responsáveis por liderar os grupos. Com os grupos formados, os alunos compartilhariam o que pesquisaram e discutiriam entre eles e com o professor, para sanar algumas dúvidas.
Tipo III	Os alunos deveriam categorizar os diferentes tipos de células e suas funções, e montar, em grupos, maquetes para explicar sobre as células e sanar suas dúvidas. Sendo o grupo 1 responsável por pesquisar e montar a maquete sobre as células eucariontes, o grupo 2 pelos procariontes, o grupo 3 pelas células-tronco embrionárias e o grupo 4 pelas células-tronco adultas. Com as pesquisas e as maquetes prontas, em um primeiro momento os alunos deveriam apresentá-las em sala de aula, para o professor e para o restante da turma, depois o trabalho poderia ser apresentado na feira de ciências da escola, onde os pais seriam convidados a assistir as apresentações, e por fim as maquetes ficariam expostas e os alunos poderiam explicar para os outros alunos de outros anos.

Nota: Elaboração própria.

Esse movimento metodológico de tirar os estudantes da posição passiva e se tornarem cada vez mais protagonistas na construção do conhecimento é cada vez mais necessário. O trabalho em grupo, também favorece o desenvolvimento de habilidades socioemocionais que são basilares para a sala de aula (como a comunicação assertiva, o gerenciamento de emoções e sentimentos, a criação de estratégias de enfrentamento etc.). Embora, aconteça uma aparente alteração nos papéis de estudante e professor, vale ressaltar que, com mais autonomia e protagonismo dos estudantes, a incumbência do professor continua sendo essencial e imprescindível, todavia será vivida na forma de moderação, permitindo mediar os processos para facilitar a aprendizagem.

Entretanto, sempre é possível enriquecer mais, no tipo II, por exemplo, seria interessante envolver de maneira mais abrangente os demais alunos e aprofundar a pesquisa e como fazer por exemplo uma maquete e/ou até mesmo a elaboração de objetos digitais a partir do uso de diferentes ferramentas digitais como plataformas de aprendizado baseadas em



jogos, apresentações com uso de tecnologias digitais, entre outros. Dessa forma, teriam outras categorias de produtos além das maquetes e que poderiam ser compartilhados em outros momentos, até mesmo com outros estudantes. Outrossim, as técnicas para a produção de produtos, inseridas nas atividades de Tipo III, também poderiam ser objeto de treino e aprimoramento pelos alunos ainda dentro das atividades previstas no Tipo II.

Como cada estudante organizará suas descobertas é algo que necessita ser ensinado, como por exemplo: elaborar resumos, mapas conceituais etc. O professor pode oferecer vários links de vídeos e sites ou até programar alguma entrevista com um especialista da área como forma de saber mais sobre o assunto, pois pode ser que alguns queiram continuar a pesquisa.

Como nas propostas anteriores, percebe-se que existe uma fusão entre a atividade de Tipo III para esses estudantes empenhados na temática abordada e uma possível atividade de Tipo I para outros alunos que possam aproveitar o momento de exposição em Feira de Ciências para dela terem despertos novos interesses, numa clara manifestação da simbiose presente entre ambiente, indivíduo e atividades possíveis, apresentadas na [Figura 1](#).

A [Tabela 6](#) apresenta a Proposta F como possibilidade para ser desenvolvida com crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a curiosidade das crianças é um bom ponto de partida e o professor precisa estar atento a suas manifestações.

Tabela 6: Proposta F

Situação-Problema	Uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, durante o intervalo, notou a presença de várias joaninhas nas árvores do parquinho da escola. Com isso surgiram várias dúvidas sobre as joaninhas: do que elas se alimentam? Por que vivem nas árvores? E por que aparecem mais só em uma época do ano? Depois disso, levaram as dúvidas ao professor.
Tipo I	No primeiro momento, o professor escutaria as dúvidas dos alunos e levantaria mais questões sobre as joaninhas. Com a ajuda de lupas, levaria as crianças ao parquinho da escola para observar as joaninhas e sua movimentação. Depois, em sala de aula, formaria 4 grupos com as crianças de acordo com as suas maiores dúvidas e interesses.
Tipo II	O grupo 1 ficaria responsável por pesquisar do que as joaninhas se alimentam, o grupo 2 do porquê elas vivem nas árvores, o grupo 3 sobre por que elas aparecem em determinada época do ano e o grupo 4 de trazer curiosidades sobre elas.
Tipo III	Após todas as pesquisas, os alunos deveriam categorizar suas informações e montar um livrinho com o que descobriram e com ilustrações. Com os livros prontos, eles apresentariam as informações ao professor e ao restante da turma. Depois da apresentação, fariam cartazes com as informações mais importantes de cada livrinho para deixar exposto em um painel no pátio da escola, também poderiam apresentar para os alunos do 1º ano do fundamental.

Nota: Elaboração própria.



<https://doi.org/10.15359/ree.29-1.18493>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

No Tipo I desta proposta, é interessante promover a observação, investigação e poderia até organizar coletivamente uma forma de registro das descobertas feitas. Ainda neste tipo de enriquecimento, poderia colocar os estudantes em contato com a temática de maneira mais aprofundada como um vídeo, a leitura compartilhada de um texto de divulgação científica para crianças. Nessa modalidade de leitura, professor tem oportunidade de modelizar como se lê o gênero textual proposto, quais estratégias e procedimentos são utilizados por um leitor competente, para que possam se apropriar e utilizá-los depois, além disso, com o estudo do texto de maneira colaborativa, os sentidos do texto vão sendo construídos (Bräkling, 2014).

No Tipo II, há uma preocupação em relação à leitura autônoma das crianças, é preciso considerar que no 2º ano do Ensino Fundamental, ano/série apresentado na proposta, podemos encontrar crianças que ainda não estão na hipótese alfabética, ou seja, não dominam o Sistema de Escrita Alfabética (Ferreiro & Teberosky, 1999) e mesmo aquelas que dominam podem não ter uma leitura fluente. Sendo assim, é preciso considerar o que fazem sozinhas e o que ainda não fazem. Para as crianças que se encontram na hipótese alfabética, outro aspecto relevante, é se conhecem o gênero textual e se dominam os procedimentos necessários para ler e compreender. Então dessa forma, talvez seja mais produtivo realizar uma leitura compartilhada no coletivo para modelizar tais procedimentos e garantir que estudantes que estão em hipóteses não alfabéticas compreendam também, mesmo que ainda não leiam de maneira convencional.

Depois considerando os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) sobre as hipóteses de escrita de cada criança, recomenda-se organizar duplas produtivas para que as crianças que ainda não estão na hipótese alfabética possam acompanhar a leitura de um outro texto sobre as joaninhas, feita por um colega que já tem uma leitura fluente. E dependendo da turma, pensando nos estudantes com AH/SD, garantir também, a leitura individual. No início, o professor pode organizar um cartaz com as etapas do estudo sobre as joaninhas e as perguntas que as crianças gostariam de encontrar respostas.

Quanto ao enriquecimento Tipo III, embora ele apresente diferentes produtos interessantes, a sugestão é que seja feito apenas um e valorize mais o processo de aprendizagem que vem antes. Na escolha de qual produto, poderia ser algo decidido no coletivo com a turma, assim fortaleceria o propósito comunicativo e o protagonismo, e por fim, implicaria em outras escolhas como gênero textual a ser produzido, o tamanho e tipo de letra, ilustrações, entre outros elementos. Para um mural, por exemplo, seria recomendado a escrita de curiosidades e com letra grande para que todos possam ler. O professor também pode pensar em outras possibilidades para circular as produções das crianças como um mural digital, por exemplo, no qual pode inserir os textos, ilustrações, vídeos, podcasts, entre outros. Essas são algumas sugestões para o produto e dependendo do escolhido pela turma, há necessidade de pensar no que é preciso enriquecer durante o processo. Independentemente do produto produzido, ele pode ser a semente que disseminará a curiosidade em outras mentes, servindo como uma atividade de Tipo I.

Em face do exposto na [Tabela 6](#), a oferta desse enriquecimento é interessante porque parte do interesse das crianças, porém as atividades propostas dependerão da realidade da turma e da autonomia que possuem. De qualquer forma, mesmo que a maioria não esteja lendo convencionalmente, não se deve limitar, pois, podem produzir textos mesmo antes de saber escrever por meio de um ditado ao professor que será o escriba ou a um colega que está na hipótese alfabética.

As proposições elaboradas pelos discentes da graduação e da pós-graduação, enveredam no caminho do enriquecimento e ao serem desafiados a pensar na diversidade de uma sala de aula e ao mesmo tempo promover o desenvolvimento de todos, já é por si só uma experiência que enriquece a formação. Não há uma receita pronta, mas são reflexões e possibilidades que podem contribuir na construção de uma educação que esteja mais de acordo com a perspectiva inclusiva, na qual o olhar da equidade esteja mais presente.

Considerações Finais

Na análise das propostas dos discentes em relação aos tipos de enriquecimento do Modelo Triádico de [Renzulli \(2014a, 2014b\)](#) de maneira geral contemplam a concepção, sendo assim, houve algumas sugestões para ajustes em algumas propostas.

A experiência dos discentes ao refletirem sobre oferta de enriquecimento evidencia a importância de uma disciplina sobre a temática AH/SD na formação inicial e continuada dos professores, pois com certeza, o olhar a partir dessa vivência, não será mais o mesmo. Os estudantes com AH/SD precisam de professores que conheçam o fenômeno e quais são as suas necessidades e seus direitos.

Considerando que o grupo de discentes era formado também por psicólogos que estão na pós-graduação, nota-se que quanto mais esses profissionais compreenderem o processo de ensino e aprendizagem, melhores parcerias estabelecerão com as escolas na busca de contribuições para o desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes. Além disso, podem identificar por meio das queixas dos seus pacientes, se as propostas estão atendendo às necessidades e promovendo o desenvolvimento de pertencimento à escola, algo extremamente importante nos casos dos estudantes com AH/SD.

Este artigo, trouxe reflexões a partir de algumas proposições de enriquecimento curricular e não tem a intenção de apresentá-las como se fossem receitas para a classe comum, pois cada turma é composta por habilidades, saberes e interesses heterogêneos. E o mesmo acontece com o grupo de estudantes com AH/SD, sendo assim, aos professores, espera-se que fiquem com as inquietações propostas para expandir horizontes para compreendê-las ([Sabatella, 2012](#)) ao planejar as aulas e quais são as possibilidades de enriquecer-las. Aos formadores de professores, que fique a inquietação que precisamos semear o terreno com esta temática para sermos mais justos no atendimento de um público que já ficou muito na invisibilidade.

<https://doi.org/10.15359/ree.29-1.18493>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

E longe de deixar essa responsabilidade apenas nas mãos dos professores, a responsabilidade de uma educação de qualidade e com equidade, depende de outros atores envolvidos. Professores são essenciais nesse processo, e isso é incontestável! No entanto, precisamos de políticas públicas que efetivem programas de formação docente para aqueles que estão atuando e a inserção de disciplinas nos cursos de licenciatura, são duas frentes de formação, ou seja, a inicial e a continuada para diminuir lacunas existentes e não deixar estudantes com habilidades superiores à mercê da sorte.

Além da formação docente, é preciso se pensar na necessidade de parceria entre os serviços de educação e saúde, cada profissional tem o seu papel indispensável e que se complementam quando buscam promover o desenvolvimento e aprendizagem de cada indivíduo.

E por fim, que as reflexões apresentadas possam reforçar um olhar para uma perspectiva de ensino e aprendizagem mais inclusiva como o Modelo Triádico de Enriquecimento de Renzulli que oportuniza o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes com AH/SD e beneficia aprendizagem aos demais, garantindo assim que "A Rising Tide Lifts All Ships" (Renzulli & Reis, 2008, p. 11).

Contribuciones

Las personas autoras declaran que han contribuido en los siguientes roles: **A. C. B.** contribuyó con la escritura del artículo; la gestión del proceso investigativo; la obtención de fondos; recursos y apoyo tecnológico y el desarrollo de la investigación. **J. A. F. Jr.** contribuyó con la escritura del artículo; la gestión del proceso investigativo y el desarrollo de la investigación. **C. A. R.** contribuyó con la escritura del artículo; la gestión del proceso investigativo y el desarrollo de la investigación.

Datos y material complementario

Este artículo tiene disponible material complementario: <http://doi.org/10.29327/7405106>

Referências

- Alencar, E. M. L. S. (2012). O aluno com altas habilidades na escola inclusiva. Em L. C. Moreira, & T. Stoltz (Coords.), *Altas Habilidades/superdotação, talento, dotação e educação* (pp. 89-98). Juruá Editora.
- Almeida, S. L. (2018). *O que é racismo estrutural?* Letramento.



Arantes-Brero, D. R. B. (2019). *Enriquecimento escolar para estudantes com altas habilidades/superdotação em uma escola pública por meio da consultoria colaborativa* [Tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”]. <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/190976>

Arantes-Brero, D. R. B. & Pedro, K. M. (2021). O processo criativo e o enriquecimento curricular. In C. A. Rondini & V. L. dos Reis (Orgs.), *Instrumentais para identificação e atendimento do estudante dentro e fora da sala de aula comum* (pp. 241-258). CRV.

Araújo, U. F. (2014). *Temas transversais, pedagogia de projetos e mudanças na educação*. Summus Editorial.

Ataíde, M. A. A. T. (2021). Jogo de tabuleiro promovendo enriquecimento curricular para estudantes com altas habilidades/superdotação [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”]. <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/bef5ed8a-03e0-4c6d-a660-764ca8d46d2c/content>

Bergamin, A. C. (2018). *Enriquecimento curricular na classe comum a partir das necessidades de alunos com altas habilidades/superdotação* [Tese de Mestrado, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”]. <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/153376>

Bräkling, K. L. (2014). Modalidades organizativas e modalidades didáticas no ensino de linguagem verbal. Em S. Paulo (Org.), *Ler e escrever. Guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador - 1º ano*. (p. 284-301). FDE.

Chagas, J. F., Maia-Pinto, R. R., & Pereira, V. L. P. (2007). Modelo de enriquecimento Escolar. Em D. Fleith (Org.), *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação (V 2: Atividades de estimulação de alunos*, pp. 55-80). MEC, Secretaria de Educação Especial. <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/a-construcao-de-praticas-educacionais-para-alunos-com-altas-habilidades-superdotacao-volume-2-atividades-de-estimulacao-de-alunos,015c9592-964e-4102-a879-9f721975d0c8>

Delou, C. M. C. (2014). Plano de atendimento educacional especializado integrado ao plano individual de ensino com vistas à aceleração de estudos: Sugestão adaptada do modelo de Joseph Renzulli. Em A. M. R. Virgolim, & E. C. Konkiewitz (Orgs.), *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: Uma visão multidisciplinar* (pp. 411-426). Papirus.

Fazenda, I. C. A. (1993). Interdisciplinaridade: definição, projeto, pesquisa. Em I. C. A. Fazenda (Coord.), *Práticas interdisciplinares na escola* (pp. 15-18). Cortez Editora.

<https://doi.org/10.15359/ree.29-1.18493>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1999). *Psicogênese da língua escrita* (B. Cardoso, Trad., 4^a. ed). Trajetória Cultural; Editora da UNICAMP.
- Gama, M. C. S. S. (2014). Superdotação e currículo. Em A. M. R. Virgolim, & E. C. Konkiewitz (Orgs.), *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: Uma visão multidisciplinar* (pp. 389-410). Papirus.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4^a. ed.). Editora Atlas.
- Lima, D. M. P. (2011). *O professor universitário frente às estratégias de identificação e atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação* [Tese de Mestrado, Universidade Federal do Paraná]. <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/34985>
- Mendonça, L. D. (2020). *Contribuições do enriquecimento tipo I para o desenvolvimento cognitivo, acadêmico e social de estudantes com altas habilidades/superdotação* [Tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho"]. <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/192341>
- Ministério de Educação (MEC). (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*.
- Ministério da Educação (MEC). (2009, outubro 5). Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. *Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1*, p. 17.
- Pereira, V. L. P. (2014). Superdotação e currículo escolar: Potenciais superiores e seus desafios da perspectiva da educação inclusiva. Em A. M. R. Virgolim & E. C. Konkiewitz (Orgs.), *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: Uma visão multidisciplinar*. (pp. 373-388). Papirus.
- Renzulli, J. S. (2004). O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. *Revista Educação*, 27(1), 75-131. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/375>
- Renzulli, J. S. (2014a). A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: Um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. Em A. M. R. Virgolim, & E. C. Konkiewitz (Org.), *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: Uma visão multidisciplinar*. (p. 219–264). Papirus.
- Renzulli, J. S. (2014b). Modelo de enriquecimento para toda a escola: Um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. *Revista Educação Especial*, 27(50), 539-562. <https://doi.org/10.5902/1984686X14676>

Renzulli, J. S. & Reis, S. M. (1985). *The schoolwide enrichment model: A comprehensive plan for educational excellence*. Creative Learning Press.

Renzulli, J. S. & Reis, S. M. (2008). *Enriching curriculum for all students*. Corwin Press.

Rondini, C. A. (2019). Caminhos e descaminhos na formação docente para o trabalho com os estudantes com altas habilidades/superdotação. *Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Form de Professores*, 11(22), 79-94. <https://doi.org/10.31639/rbpfp.v11i22.246>

Sabatella, M. L. P. (2012). Expandir horizontes para compreender alunos superdotados. Em L. C. Moreira, & T. Stoltz (Coords.), *Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação* (p. 115-134). Juruá Editora.

Sacristán, J. G. (2013). Qué significa o currículo? Em J. G. Sacristán (Org.), *Saberes e incertezas sobre o currículo* (pp. 16-35). Penso.

Santos, C. R. & Parizzi, J. H. (2020). Dilemas raciais brasileiros: O racismo estrutural e os limites e as perspectivas da Lei nº 12.711/2012. *Educação e Políticas em Debate*, 9(Especial), 84-94. <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/55606>

Sholl-Franco, A., Barreto, T. M., & de Assis, T. S. (2014). Neuroeducação e inteligência: Como as artes e a atividade física podem contribuir para melhora cognitiva. Em A. M. R. Virgolim, & E. C. Konkiewitz, (Org.), *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: Uma visão multidisciplinar*. (p. 139-160). Papirus.

Silva, R. R. (Org.). (2004). *Um só coração*. Folha de São Paulo. <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq0401200408.htm>