

# A PERSPECTIVA DE CRIANÇAS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO SOBRE SUAS VIVÊNCIAS NO AMBIENTE ESCOLAR

Vanessa Queiroz de Holanda Vasconcelos<sup>1</sup>

Clara Vitória de Barros Santana<sup>2</sup>

Rafaella Asfora Siqueira Campos Lima<sup>3</sup>

Juliene Gomes brasileiro<sup>4</sup>

## RESUMO

Este estudo tem como objetivo identificar e caracterizar a perspectiva de crianças com Altas Habilidades/Superdotação (AHSD) sobre suas vivências escolares, buscando responder à seguinte pergunta: Como as crianças com AHSD percebem e vivenciam o ambiente escolar? A pesquisa, de natureza qualitativa exploratória, foi realizada com seis crianças identificadas no perfil de superdotação produtivo-criativa. Os dados foram coletados através de entrevistas semiestruturadas, utilizando o desenho como apoio, sistematizados a partir da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011) e interpretados sob à luz das contribuições teóricas de Renzulli, Dabrowski e Gardner. Conclui-se que a escola falha em atender as necessidades cognitivas, sociais e afetivas desses alunos. Nesse sentido, este trabalho amplia o debate sobre a escuta dessas crianças abrindo horizonte para novos desdobramentos investigativos.

**Palavra-chave:** Altas Habilidades/Superdotação, Perspectiva discente e Ambiente escolar

## 1. INTRODUÇÃO

Ao longo do percurso histórico, as concepções sociais e culturais acerca da infância sofreram distintos processos de transformação. “As crianças, durante séculos, foram representadas prioritariamente como 'homúnculos', seres humanos miniaturizados que só valia a pena estudar e cuidar pela sua incompletude e imperfeição” (SARMENTO, 2008, p. 19). No entanto, seguindo as tendências e mudanças políticas, econômicas, sociais e intelectuais decorrentes do século XVII, configurou-se uma perspectiva emergente sobre a natureza do ser humano e suas relações com o mundo, a infância, enquanto dimensão inerente a essas mudanças, passou a assumir uma nova perspectiva, sendo reconhecida como fase crucial do desenvolvimento humano, com características, necessidades e direitos.

Desde então, diferentes campos do conhecimento, como a Sociologia, a Medicina, a Psicologia e a Pedagogia, passaram a aprofundar de maneira mais sistemática os estudos

<sup>1</sup>Concluinte do curso de Pedagogia – Centro de Educação – UFPE. Email: Barros.santana@ufpe.br

<sup>2</sup>Concluinte do curso de Pedagogia – Centro de Educação – UFPE. Email: vanessa.queiroz@ufpe.br

<sup>3</sup>Professora Associada do Departamento de Psicologia, Inclusão e Educação – Centro de Educação – UFPE. Email: Rafaella.sclima@ufpe.br

<sup>4</sup> Técnico em Assuntos Educacionais – UFPE. Email: juliene.brasileiro@ufpe.br

sobre a infância. Em especial, vale destacar Vygotsky (1930) e Wallon (1968) que contribuíram significativamente na perspectiva de infância, propondo uma concepção que reconhece a criança como sujeito ativo no seu processo de desenvolvimento, em constante interação com aspectos sociais, culturais, biológicos e ambientais.

Segundo Wallon (1968) o desenvolvimento infantil resulta da interação entre fatores biológicos e ambientais, atribuindo também um papel fundamental à afetividade, na constituição da personalidade. De forma complementar, Vygotsky (1930), apresenta que o desenvolvimento humano não é apenas um processo biológico, mas um fenômeno sócio-histórico. Nessa perspectiva, a aprendizagem ocorre primeiro no plano social, por meio da mediação de outros e da linguagem, transformando-se em novas formas de pensar e agir.

A partir desse panorama, consolida-se no campo das pesquisas a compreensão de que as crianças são sujeitos ativos, capazes de manifestar suas percepções, sentimentos, desejos e opiniões sobre questões que atravessam suas vidas, e por sua vez, construir conhecimentos a partir de suas experiências, interações e vivências no mundo. Em consonância, a essa nova crença, a escuta das crianças passa a ser respaldada legalmente, estando incluída como seu direito na Convenção sobre os Direitos da Criança (1990) no art. 12, o qual estabelece que a criança é capaz de formular seus próprios juízos tem o direito de expressar livremente suas opiniões sobre os assuntos que lhe dizem respeito.

Nesse contexto, a escola constitui-se como um espaço essencial, não apenas como espaço de construção de conhecimentos, mas, sobretudo, como ambiente de desenvolvimento sociocultural das crianças. É portanto, no contexto educacional que as crianças constroem sentidos, pensamentos independentes, compartilham experiências e têm a oportunidade de desenvolver suas potencialidades considerando suas múltiplas dimensões cognitivas, afetivas, sociais, culturais e emocionais.

No entanto, apesar dos avanços teóricos e práticos, o sistema educacional ainda revela fortes traços de um modelo tradicional, centrado na transmissão de conteúdos e na lógica adultocêntrica. Tal abordagem, revela uma cultura escolar que prioriza práticas homogeneizadoras e pouco dialógicas, que, por vezes, desconsidera as especificidades da infância e negligencia a escuta ativa, limitando sua possibilidades de expressão, participação e protagonismo no ambiente escolar. Ao considerar a diversidade presente no contexto escolar, esta realidade se torna ainda mais complexa quando se volta o olhar para as crianças com necessidades educacionais específicas, em especial aquelas com altas habilidades/superdotação (AHSD).

Apesar do sistema jurídico brasileiro assegurar os direitos educacionais das crianças com altas habilidades/superdotação, conforme estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), que garante o ensino adequado às suas necessidades, o que inclui: atendimento educacional especializado, aceleração de estudos e adaptações curriculares. Como também, A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2025) que reforça o direito ao acesso, participação e aprendizagem na escola regular e nas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (Resolução CNE/CEB nº 4/2009), que assegura o direito ao AEE no contraturno, a fim de complementar ou suplementar a formação do aluno. A implementação dessas garantias ainda encontra-se permeada por obstáculos significativos. A legislação, isoladamente, não tem sido suficiente para assegurar a execução de práticas inclusivas eficazes.

Observa-se ainda que, no caso dos estudantes com AHSD, há uma recorrente onda de invisibilidade no ambiente escolar. Conforme relata Leila Branco, “o aluno com altas habilidades é invisível ou rotulado no contexto escolar, muitas vezes incompreendido” (apud BRASIL, 2014). Habitualmente, estudantes são reduzidos à sua condição de "inteligentes" ou "acima da média", sob a falsa premissa de que, por demonstrarem elevado desempenho em determinadas áreas, seriam plenamente autossuficientes. Essa visão distorcida não apenas ignora a complexidade que envolve o desenvolvimento desses sujeitos, mas também lhes nega espaços de escuta, participação e protagonismo.

Diante do exposto, a presente pesquisa se debruça sobre a necessidade de dar voz às crianças com AHSD e define como objetivo geral identificar e caracterizar a perspectiva de crianças com altas habilidades e superdotação sobre suas vivências escolares. Como objetivo específicos analisar suas percepções sobre os aspectos pedagógicos, formativos e contextuais que compõem sua rotina escolar; compreender de que modo vivenciam e interpretam as interações sociais e emocionais estabelecidas no contexto escolar. A partir de seus relatos, buscamos evidenciar as expectativas dessas crianças quanto ao ensino e aprendizagem e refletir como essas contribuições podem fomentar práticas pedagógicas mais sensíveis e inclusivas para esse grupo específico.

Este estudo se justifica pela necessidade de compreender as experiências escolares de crianças com AHSD a partir de suas próprias vozes, saindo de uma visão técnica para uma abordagem centrada no sujeito. A relevância da pesquisa está em sua contribuição para o campo da educação inclusiva, a partir dessas percepções, necessidades e desafios

singularizados de cada estudante, com ênfase no protagonismo infantil, e para construção de um ambiente escolar mais acolhedor e equitativo.

## **2. REFERENCIAL TEÓRICO**

### **2.1 Bases para a Compreensão das Altas Habilidades/Superdotação**

Ainda que a defesa da educação inclusiva tenha avançado, a compreensão sobre AHSD no imaginário coletivo ainda permanece limitada por mitos e concepções equivocadas. Segundo Marta Clarete Dutra, ex coordenadora de articulação de políticas de inclusão do MEC, no Brasil a superdotação ainda é cercada de estereótipos, sendo frequentemente vista como algo raro ou exclusivo de “super gênios”, quando, na verdade, trata-se de uma condição mais comum do que se imagina (DUTRA apud BRASIL, 2008).

A atual construção conceitual sobre Altas Habilidades/Superdotação nas áreas da educação, psicologia e neurociência tem buscado descontruir as visões reducionistas, que associam a sua compreensão apenas ao quociente de inteligência (QI). Dessa forma, compreender o arcabouço teórico relativo à altas habilidades/superdotação constitui uma etapa fundamental para interpretar as vivências escolares dessas crianças.

No Brasil, os documentos oficiais definem estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) como aqueles que apresentam potencial elevado, criatividade, envolvimento com a aprendizagem e capacidade de realizar tarefas com rapidez e profundidade, conforme estabelecido pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (Resolução CNE/CEB nº 2/2001). Já a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 determina que esses estudantes devem receber enriquecimento curricular no ensino regular, em articulação com os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S). O Decreto nº 7.611/2011 assegura o direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) como complemento à escolarização. Mais recentemente, o Parecer CNE/CP nº 51/2023 reforça a importância da identificação, flexibilização pedagógica e oferta de oportunidades de enriquecimento, visando ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse público.

Entretanto, é necessário explorar as nuances teóricas e práticas do campo, para evitar armadilhas de preconceitos que ainda cercam esses sujeitos. Dentre os principais autores que fundamentam essa área, destacam-se em âmbito internacional Joseph Renzulli com a Teoria dos Três Anéis, Howard Gardner com a Teoria das Inteligências Múltiplas e Dabrowski com a Teoria da Desintegração Positiva (TDP). No cenário nacional, destacam-se Eunice Alencar,

Denise Fleith e Ângela Virgolim, com discussões sobre essas teorias no contexto da educação brasileira.

Ao abordar AHSD, a Teoria dos Três Anéis de Renzulli oferece uma forma mais ampla de compreensão. Sua teoria sugere que, para além de marcadores quantitativos de inteligência, as AHSD se manifestam pela interação de três elementos principais: habilidade acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa em questão. Esta teoria desafiou os modelos convencionais que associavam a identificação de pessoas superdotadas unicamente a elevados resultados em avaliações de QI, e apresentou uma perspectiva mais ampla e flexível sobre o fenômeno.

O comportamento superdotado ocorre em certas pessoas, em determinados momentos e sob certas circunstâncias. Ele representa a interação entre três grupamentos básicos de traços humanos: habilidade acima da média, altos níveis de comprometimento com a tarefa e altos níveis de criatividade. (RENZULLI, 1978, p. 182, tradução nossa).

Renzulli avança em sua concepção ao identificar dois principais perfis de superdotação que podem emergir dessa combinação. Como afirma o autor, “existem dois tipos de superdotação, um é o que eu chamo de superdotação escolar ou de aprendizado de lições, e esse é o tipo que se relaciona principalmente com as notas dos testes. E o outro é o que eu chamo de superdotação criativa-produtiva.” (RENZULLI; PÉREZ BARRERA, 2022, p. 100, tradução nossa). O primeiro perfil corresponde ao estudante que se destaca em avaliações formais e tarefas estruturadas, enquanto o segundo envolve a criatividade e engajamento produtivo como dimensões centrais, ou seja, a capacidade de produzir ideias, soluções e trabalhos por caminhos distintos dos habitualmente conhecidos e/ou originais.

Essa teoria assume que não se trata apenas de inteligência elevada, mas também de criatividade e comprometimento com as tarefas. A criatividade possibilita que o indivíduo encontre respostas originais para questões difíceis, enquanto o comprometimento com a atividade demonstra sua motivação interna e a capacidade de persistir diante de dificuldades. Portanto, o desenvolvimento das altas capacidades pode ser entendido como a realização de um potencial que se expressa quando características pessoais encontram condições ambientais favoráveis. Renzulli (2005) assume que a interação entre esses elementos possibilita que o potencial se manifeste plenamente.

Ampliando ainda mais essa concepção Howard Gardner com sua Teoria das Inteligências Múltiplas, desafia a ideia de inteligência única e mensurável. Como ele mesmo afirma:

A seguir, argumento que há evidências persuasivas da existência de diversas competências intelectuais humanas relativamente autônomas, abreviadas doravante como “inteligências humanas”. Essas são as “estruturas mentais” do meu título. A natureza e a amplitude exatas de cada “estrutura intelectual” ainda não foram estabelecidas de forma satisfatória, nem o número preciso de inteligências foi fixado. Mas a convicção de que existem pelo menos algumas inteligências, que são relativamente independentes umas das outras e que podem ser moldadas e combinadas de diversas maneiras adaptativas por indivíduos e culturas, parece-me cada vez mais difícil de negar. (GARDNER, 1983, p.63-64, tradução nossa).

Embora a teoria de Gardner não aborde de maneira específica altas habilidades e superdotação, fundamenta a área ao expandir a compreensão acerca do que significa ser “inteligente”, ao apresentar que os seres humanos não possuem apenas um tipo de inteligência como tradicionalmente se pensava, mas sim que o ser humano possui diferentes tipos de competências cognitivas, relativamente independentes entre si.

Em sua teoria, Gardner (1983) apresenta 7 tipos de inteligência: linguística, musical, lógico-matemática, espacial, corporal-cinestésica, Interpessoal e Intrapessoal. Posteriormente, incluindo a inteligência naturalista, a capacidade de fazer distinções consequentes entre organismos e entidades no mundo natural, e a existencial, inteligência das grandes questões (GARDNER, 1983, p.15). Sua teoria reconhece que há diferentes tipos de inteligência, e que cada pessoa pode ter uma combinação única e especial dessas inteligências, não se restringindo apenas ao desempenho acadêmico.

Enquanto Renzulli aborda interação entre habilidades acima da média, criatividade e comprometimento com tarefas para caracterizar a superdotação e Gardner propõe múltiplas inteligências, Dabrowski explora o “mundo interno” desses indivíduos , embora, assim como a teoria de Gardner, não seja voltada exclusivamente para explicar a superdotação. Conforme Oliveira, Barbosa & Alencar (2017) a Teoria da Desintegração Positiva (TDP) é uma teoria da personalidade que enfatiza o papel desempenhado pelas emoções no potencial de desenvolvimento humano.

Ainda segundo Oliveira, Barbosa & Alencar (2017), a TDP comprehende o desenvolvimento humano não como um processo linear e fixo baseado na idade, mas sim como uma trajetória contínua e hierárquica, organizado em diferentes níveis denominados multiníveis, que por sua vez, não transacionam de forma automática, mas sim por meio de movimentos internos marcados por desintegrações e reestruturações e não de forma automática. A TPD oferece conceitos provocativos que lançam luz sobre os aspectos afetivos de pessoas superdotadas — a desintegração, os multiníveis, sobre-excitabilidades, potencial de desenvolvimento. Esses conceitos serão abordados no próximo tópico, voltado

especificamente aos aspectos socioemocionais, a fim de aprofundar como essas noções contribuem para a compreensão das altas habilidades/superdotação.

Nenhuma das teorias, isoladamente, é capaz de abranger de forma completa a complexidade das altas habilidades/superdotação. Embora a teoria dos Três Anéis de Renzulli represente um avanço significativo para compreensão das altas habilidades, ela não contempla todas as dimensões envolvidas. As teorias de Gardner e Dabrowski, apesar de não terem sido elaboradas exclusivamente para explicar a superdotação, oferecem contribuições valiosas e complementares.

As contribuições teóricas de Renzulli, Gardner e Dabrowski, reforçam a necessidade de uma perspectiva mais ampla, sensível e contextualizada para identificar e apoiar adequadamente esses indivíduos, para além dos critérios tradicionalmente utilizados na identificação desses estudantes. No que implica ao processo de identificação, seguindo a base teórica dos autores, é imprescindível considerar uma abordagem que integre as dimensões cognitivas, afetivas e criativas desses sujeitos — a pluralidade de talentos, as múltiplas expressões da inteligência e talentos. Assim como também, intensidades emocionais, contextos socioculturais e as motivações dos sujeitos, exigindo da escola um olhar mais atento, criterioso e inclusivo às múltiplas formas de manifestação das altas habilidades. Nesse contexto, Virgolim (2007) destaca:

Há muitas estratégias para se identificar o aluno com altas habilidades/superdotação. A atitude mais recomendável entre os especialistas é a inclusão de múltiplas formas de avaliação, buscando dados sobre os talentos e capacidades de alunos tanto em testes formais quanto em procedimentos informais e de observação.(VIRGOLIM, 2007,p.58.)

A identificação dos indivíduos com AHSD é essencial para assegurar que suas necessidades educacionais sejam atendidas de maneira adequada. Nesse sentido, Virgolim (2007, p. 58) afirma que:

Seja como for procedida a identificação dos alunos com altas habilidades, é de especial importância compreender que o fracasso em identificar corretamente e atender às necessidades especiais desta população pode colocar o aluno em risco de fracasso escolar e comprometer seriamente seu desenvolvimento sócio-emocional, impedindo-o de realizar plenamente o seu potencial (VIRGOLIM, 2007,p.58.)

Virgolim ressalta a importância da identificação adequada de estudantes com altas habilidades/superdotação, alertando que a negligência pode acarretar consequências graves, tanto no desempenho escolar quanto no bem estar desse indivíduo. Quando não identificados, esses estudantes podem ter suas potencialidades reprimidas, desenvolver sentimentos de inadequação e sofrer com o desinteresse e a falta de pertencimento no ambiente escolar.

Mesmo sendo altamente capazes, a falta de estímulos, recursos e desafios necessários, levando a desmotivação e muitas vezes ao fracasso escolar.

Da mesma forma, acontece quando não há uma identificação adequada, nos casos de dupla-excepcionalidade, associados a TDAH, TEA e outras condições do neurodesenvolvimento, constata-se o sofrimento dos estudantes, pois estes não terão suas necessidades atendidas. Este outro cenário, no qual o estudante apresenta tanto um alto potencial quanto uma condição associada, é um fenômeno conhecido como dupla excepcionalidade. Alves e Nakano (2015) definem esse fenômeno como a coexistência das altas habilidade e uma desordem psiquiátrica, educacional, sensorial ou física

A "dupla-excepcionalidade" pode ser definida como a presença de alta performance, talento, habilidade ou potencial, ocorrendo em conjunto com uma desordem psiquiátrica, educacional, sensorial e física. Envolve, também, a ideia de que pessoas que demonstram capacidades superiores em uma ou mais áreas poderiam apresentar ao mesmo tempo deficiências ou condições incompatíveis com essas características. Como exemplo, na área cognitiva, pode-se citar casos em que crianças possuem Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) juntamente com transtornos do neurodesenvolvimento, como a Síndrome de Asperger (SA), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtornos de Aprendizagem (TA), dentre outros. (ALVES; NAKANO, 2015, p.1)

A identificação de estudantes com altas habilidades/superdotação por si só já representa um desafio, no contexto da dupla excepcionalidade o cenário torna-se ainda mais complexo, dado a camuflagem das altas habilidades por deficiências ou transtornos associados. Conforme Silva, Senger e Duarte (2016) a dupla excepcionalidade impõe desafios significativos a identificação, avaliação e intervenção, devido ao desempenho oscilante, ora evidenciando altas habilidades, ora demonstrando dificuldades significativas. Essa alternância, pode levar a uma identificação parcial, considerando apenas seus talentos ou de forma inversa, apenas suas limitações, sem considerar ambos os aspectos coexistindo.

Consolidada as bases acerca da compreensão das altas habilidades/ superdotação, e, considerando a centralidade dos aspectos socioemocionais na constituição subjetiva desses sujeitos, torna-se pertinente aprofundar essa dimensão.

## **2.2 Aspectos Socioemocionais de Indivíduos com Altas Habilidades/Superdotação: Literatura Especializada e Teoria de Dabrowski**

Para além dos aspectos cognitivos das Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), é fundamental compreender as dimensões socioemocionais desses indivíduos, uma vez que são essenciais para um desenvolvimento equilibrado entre capacidades intelectuais e funcionamento emocional.

Diversos pesquisadores da área, como Leta Hollingworth (1990), Linda Silverman (2002), Neihart e Betts (1988) e Dabrowski (1962) destacam que a superdotação não deve ser compreendida apenas como um fenômeno cognitivo, mas como uma condição que envolve múltiplas facetas do desenvolvimento humano. As considerações desses estudiosos fornecem bases teóricas significativas para reavaliar métodos educacionais que atendam de maneira íntegra as demandas intelectuais e socioemocionais.

Hollingworth, durante seus estudos observou que apresentar altas habilidades/superdotação não garante, por si só, o bem estar emocional desses indivíduos. Pelo contrário, percebeu que muitas crianças superdotadas enfrentavam dificuldades significativas para se adaptar social e emocionalmente (Hollingworth, 1886-1939, apud Silverman, 2011, p.1-3). A autora caracterizou 5 ou 6 questões específicas vivenciadas por essas crianças, no entanto, Silverman (2011, p.3-10), aponta que coletivamente foram 11, entre elas: O Problema do Trabalho; O Problema da Adaptação aos Colegas de Classe; O Problema da Brincadeira; O Problema do Isolamento Social; O Problema da Liderança; Evitando Atitudes Negativas em Relação à Autoridade; Aprendendo a "Suportar os Tolos com Alegria"; Evitando Hábitos de Extrema Chicanice; O Problema da Conformidade; Problemas Especiais da Menina Superdotada.

Diante desses desafios recorrentes, Hollingworth enfatiza a importância de programas de educação emocional voltados às necessidades particulares desse grupo (Hollingworth, 1886-1939, apud Silverman, 2011, p. 3). Para ela, era essencial que esses programas contribuissem para o fortalecimento de habilidades como empatia, tolerância, convivência com as diferenças e liderança positiva. Além disso, deveriam oferecer suporte emocional diante dos conflitos existenciais, morais e críticos que tendem a surgir.

Silverman (1993, apud Virgolim, 2007, p.4) introduz o termo assincronia para descrever o modo como a superdotação envolve um descompasso em diversas áreas do desenvolvimento, especialmente entre o cognitivo e o emocional. A autora destaca que as crianças superdotadas possuem habilidades cognitivas avançadas e, ao mesmo tempo, vivenciam uma intensidade emocional fora do comum, o que resulta em experiências internas qualitativamente diferentes das demais crianças. Essa discrepância se acentua à medida que a capacidade intelectual aumenta, tornando esses indivíduos mais vulneráveis do ponto de vista emocional e social.

Além disso, Betts e Neihart (1988) apontam que crianças com altas habilidades podem apresentar perfis emocionais diversos, marcados por sentimentos como ansiedade, frustração, insegurança, culpa e baixa autoestima, além de uma sensibilidade emocional

elevada. Esses aspectos manifestam-se de forma heterogênea: enquanto algumas crianças buscam constante aprovação e ocultam suas necessidades, outras demonstram resistência, negação de suas capacidades ou retraimento. Vale ressaltar que a assincronia não é uma regra determinada ou determinante. Há pessoas AHSD que conseguem desenvolver autonomia, autoconfiança e equilíbrio afetivo, especialmente quando recebem o suporte adequado.

Dentre os autores que contribuem para a compreensão do desenvolvimento sócio emocional de indivíduos com altas habilidades/superdotação, Kazimierz Dabrowski é o que mais se destaca com sua Teoria da Desintegração Positiva. No primeiro tópico deste trabalho, foram feitas breves menções a sua teoria, sua abordagem tem sido amplamente utilizada no campo das altas habilidades por auxiliar na compreensão dos aspectos emocionais, existenciais e de personalidade que acompanham o desenvolvimento desses indivíduos, sendo particularmente pertinente a discussão aqui proposta

Diante desse panorama, este segundo tópico propõe um aprofundamento em seus elementos, adotando-o como eixo central para a discussão dos aspectos socioemocionais relacionados à superdotação. A escolha fundamenta-se em sua singularidade frente a outras teorias socioemocionais já consolidadas. Diferentemente de abordagens que concebem o desenvolvimento como linear e adaptativo, a TDP propõe que ele ocorra por meio de rupturas internas. Tal perspectiva é especialmente valiosa para o contexto educacional, no qual é fundamental conhecer as singularidades e complexidades subjetivas, como é o caso das altas habilidades/superdotação

Com isto, é fundamental iniciar pelo próprio conceito de desintegração, que constitui a base sobre a qual toda a teoria é construída. Conforme discutido anteriormente, a teoria de Dabrowski comprehende o desenvolvimento da personalidade por meio de um processo de rupturas internas e reorganização. Nesse contexto, a desintegração é a reestruturação psíquica anterior para uma configuração mais complexa de funcionamento. A desintegração pode ser tanto positiva contribuindo para o crescimento do indivíduo, quanto negativas acarretando uma involução de nível (Oliveira, Barbosa & Alencar, p. 3).

Ao tratar das desintegrações entramos em outro elemento da teoria, os níveis. Os níveis são resultados das desintegrações e representam os diferentes estágios de maturidade emocional, moral e psicológica do indivíduo. Na TDP o desenvolvimento é estruturado em 5 níveis — Integração Primária, Desintegração Uninível, Desintegração espontânea multinível, Desintegração organizada multinível e Integração secundária (Oliveira, Barbosa & Alencar, p. 3). Este processo é movido pelo que Dabrowski chamou de potencial de desenvolvimento.

Tal desintegração leva à personalidade a um nível mais avançado que o anterior, ou seja, de um nível mais simples ao mais complexo. Este processo é movido pelo que Dabrowski chamou, potencial de desenvolvimento, composto por sobre-excitabilidade (elevado nível de excitação do sistema nervoso central) e dinamismo (força interior autônoma composta por afetividade e racionalidade) (NEUMANN, 2017, p. 2).

A sobre-excitabilidade (SE), em especial, é o conceito que mais se articula com o campo das AHSD, conceituado por Dabrowski (1972, apud Oliveira, Barbosa & Alencar, 2015, p.4), como tendências de os indivíduos reagirem com extrema intensidade e sensibilidade a diversos estímulos, sejam eles externos ou internos. Estudos indicam que indivíduos criativos e com superdotação tendem a possuir níveis mais altos de SE (DABROWSKI, 1962, apud Oliveira, Barbosa & Alencar, 2015, p.5)

Ainda nessa linha, Nelson (1989, apud NEUMANN, 2017, p.3) destaca que, Dabrowski, em seu trabalho observou que pessoas mais criativas e talentosas apresentavam um nível mais elevado de empatia, sensitividade, responsabilidade moral, autoconsciência e autonomia quando comparadas aos demais indivíduos em geral. No entanto, quando enfrentam crises, manifestam-se uma série de sintomas neuróticos como intenso conflito interno, sentimento de inferioridade em relação a seus ideais, sentimento de inadequação, vergonha, culpa, ansiedade e desespero.

A TDP, em especial o constructo da sobre-excitabilidade, permite compreender que, alguns indivíduos com AHSD podem enfrentar um percurso existencial muitas vezes marcado por conflitos internos intensos. Tais conflitos têm sido interpretados apenas como sinais de fragilidade emocional ou patologia. É necessário compreender que os aspectos socioemocionais das pessoas com Altas Habilidades/Superdotação evidenciam que seu desenvolvimento pleno envolve tanto a dimensão cognitiva quanto a emocional. Diante disso, torna-se fundamental refletir sobre as abordagens pedagógicas que melhor respondem a essas necessidades singulares.

### **2.3 Abordagens Pedagógicas Recomendadas para Altas Habilidades/Superdotação**

As abordagens pedagógicas voltadas aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) devem considerar não apenas o elevado desempenho acadêmico, mas também as dimensões emocionais, sociais e subjetivas do estudante.

Entre as metodologias mais discutidas na literatura especializada, destaca-se o enriquecimento curricular, amplamente defendido por Joseph Renzulli (2005)i . Segundo o autor, essa abordagem organiza-se em três tipos de atividades: tipo I (atividades exploratórias), tipo II (aperfeiçoamento de habilidades e pensamento crítico) e tipo III (estudo

independente baseado nos interesses do aluno). Esse método proporciona aos estudantes superdotados a oportunidade de enfrentar desafios intelectuais mais significativos de maneira personalizada e cativante, ao invés do ensino tradicional convencional que, em muitas ocasiões, não atende à sua complexidade cognitiva. Nesse sentido Renzulli destaca:

O principal objetivo do Modelo de Enriquecimento Triádico é desenvolver a produtividade criativa dos jovens, incentivando-os a aplicar seus interesses, conhecimentos, ideias criativas e comprometimento com a tarefa em problemas ou áreas de estudo escolhidas por eles mesmos. (RENZULLI, 2005, p. 15, tradução nossa)

O enriquecimento triádico de Renzulli é uma estratégia potencializadora do desenvolvimento integral dos estudantes com altas habilidades/superdotação. A abordagem propõe experiências diversificadas por meio de atividades, instigando desafios significativos e contextualizados, voltado para o engajamento e a autonomia dos estudantes e abordando seus interesses, potenciais e modos singulares de aprender. Essa abordagem reforça a importância de metodologias que valorizem a autonomia e a criatividade dos alunos com altas habilidades, promovendo um desenvolvimento compatível com seu potencial.

Outra abordagem reconhecida pela legislação e na literatura é a aceleração escolar, que está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), no artigo 24, inciso V, alínea “c”, permitindo a progressão nos estudos com comprovação de aprendizado. É uma ação significativa para responder às demandas de ensino dos alunos talentosos, cuja habilidade de aprendizado geralmente ultrapassa o avanço da classe comum, embora, seja uma abordagem frequentemente mal vista pela comunidade escolar e familiares.

Mesmo resguardado juridicamente e respaldado em estudos educacionais, várias instituições de ensino continuam a hesitar em adotar essa abordagem. Essa resistência nas instituições cria um cenário excludente, onde alunos talentosos são obrigados a se ajustarem a um ritmo educacional que não condiz com suas habilidades, o que pode prejudicar seu desenvolvimento completo. Virgolim (2007), sinaliza que a aceleração precisa ser encarada como uma ação pedagógica fundamentada, e não como uma exceção improvisada. Segundo a autora:

A aceleração, por exemplo, muitas vezes confundida com simples adiantamento de série, precisa ser encarada como uma estratégia pedagógica de flexibilização, que leva em consideração tanto os aspectos cognitivos quanto os socioemocionais do aluno, de modo a garantir o seu desenvolvimento integral e evitar impactos negativos, como dificuldades de adaptação, exclusão social ou estresse. (VIRGOLIM, 2007, p. 61)

A aceleração, nesse cenário, vai além de apenas um avanço de ano letivo é uma estratégia pedagógica pensada com cuidado e adequadamente estruturada com base nas

necessidades do aluno, prevenindo situações de desinteresse, frustração ou falta de motivação na escola.

Ademais, a capacitação dos professores deve ser vista como um elemento fundamental nas abordagens pedagógicas direcionadas a alunos com AHSD. Entretanto Reeman (2013) aponta que, em muitos países, inclusive no Brasil, os professores frequentemente não recebem nenhuma orientação formal sobre como trabalhar com esses estudantes.

Preparar educadores neste cenário implica aumentar sua habilidade de reconhecer diversas formas de altas habilidades, que ultrapassam o desempenho escolar e incluem aspectos como criatividade, liderança, talento artístico e pensamento crítico. A prática docente eficaz, fundamentada na compreensão das características desse grupo, possibilita a adoção de estratégias variadas, como a ampliação do currículo, a execução de projetos de pesquisa e a modificação do conteúdo escolar, visando atender às capacidades individuais de cada estudante.

Essa ausência gera uma lacuna preocupante, sem formação o professor tende a padronizar suas práticas, ignorando a necessidade de estímulo cognitivo mais elevado, o que resulta em desinteresse, tédio e, muitas vezes, em baixo rendimento desses alunos. Além disso, a falta de conhecimento também pode provocar interpretações equivocadas do comportamento dos superdotados, confundindo criatividade com indisciplina, ou foco intenso com isolamento.

Portanto, a capacitação não deve ser tratada como um evento isolado dentro dos cursos de formação docente, mas deve integrar uma política institucional contínua, assegurando que os educadores estejam sempre atualizados e fortalecidos em sua atuação. É imperativo que “os professores estejam preparados para reconhecer e trabalhar com diferentes tipos de talentos e desenvolver propostas pedagógicas compatíveis com essas especificidades” (PEREZ e FREITAS, 2014, p.67)

De forma concomitante, no âmbito das práticas educativas direcionadas a alunos com AHSD, é fundamental ressaltar a relevância da colaboração entre a escola, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a família. De acordo com Virgolim (2007), a colaboração entre a escola e a família é um dos elementos essenciais para o sucesso das ações educativas, especialmente no que diz respeito à valorização das particularidades e habilidades desses estudantes. A autora enfatiza:

Para que a escola cumpra seu papel de instituição promotora do desenvolvimento humano, é necessário que esteja atenta às necessidades educacionais dos alunos com altas habilidades/superdotação, reconhecendo a diversidade de manifestações do talento e propiciando condições adequadas para que esses alunos possam expressar

suas potencialidades e interesses. Esse processo exige a ação articulada entre diferentes atores: professores, gestores, familiares e equipe de apoio” (VIRGOLIM, 2007, p. 45).

As práticas educativas não podem ser responsabilidade exclusiva do docente, pelo contrário, devem ir para além do espaço formal de ensino e incluir todos os envolvidos na educação. A cooperação entre a escola, a família e os profissionais especializados, possibilitam melhor desempenho das práticas desenvolvidas, viabilizando não apenas às necessidades cognitivas, mas também aos fatores emocionais e sociais do aluno superdotado.

Contudo, as práticas pedagógicas voltadas aos estudantes com altas habilidades/superdotação devem estar fundamentadas, não apenas relativas ao desempenho acadêmico ou ao quociente de inteligência (QI), mas também comprometido a uma concepção ampliada de inteligência. A adoção de práticas que estimulem a criatividade, a autonomia , resolução de problemas, bem como a implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), formação dos professores e participação da família se articuladas pode trazer contribuições significativas para estudantes com altas habilidades/superdotação.

### **3. METODOLOGIA**

O presente trabalho tem como objetivo identificar e caracterizar a perspetiva de crianças com altas habilidades/superdotação sobre suas vivências escolares. Para isso, esta pesquisa apoiou-se na abordagem qualitativa exploratória, que busca compreender aspectos singulares da realidade, voltando-se para dimensões que não podem ser expressas em números. (Minayo, 2002). A escolha da abordagem justifica-se por se tratar do universo dos significados e das interações humanas, possibilitando acessar dimensões subjetivas da experiência que não são possíveis de ser quantificáveis, como sentimentos, valores, aspirações e interpretações construídas pelas próprias crianças em relação ao ambiente educacional.

Quanto ao procedimento de coleta de dados, foi utilizado como instrumento a entrevista individual na modalidade semiestruturada. Esse formato, conforme Lüdke e André (1986) segue um esquema inicial, mas não engessado, permite flexibilidade na condução das questões e favorece a espontaneidade das respostas. De forma complementar, recorreu-se ao desenho como recurso metodológico, adotado como estratégia de aproximação e construção de um espaço lúdico de confiança entre as crianças e os pesquisadores. Tal escolha fundamenta-se na compreensão do desenho infantil como um meio de comunicação e expressão, capaz de favorecer interações mais espontâneas e menos assimétricas no contexto da pesquisa. Nesse sentido, o desenho “adquire uma dimensão de veículo de comunicação,

facilitador da transmissão de mensagens quer em alternativa quer conjuntamente com a linguagem falada” (GOMES, 2009, p. 31, apud ANDRADE; GONÇALVES, 2018), possibilitando assim que a criança se expresse de forma mais confortável, especialmente em situações em que a verbalização direta pode gerar insegurança ou inibição.

Assim, o campo empírico escolhido foi o NAAHS (Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação), definido por possibilitar o contato direto com os sujeitos anteriormente mencionados, trata-se de uma instituição pública vinculada à Secretaria de Educação da Prefeitura do Recife voltada para o atendimento alunos com altas habilidades, oferecendo atividades para desenvolver seus talentos em diversas áreas como artes, ciências, robótica e lógica, geralmente no contraturno, além de orientar professores e famílias.

No que se refere aos participantes, a pesquisa contou com a participação de seis crianças distribuídas igualmente entre os sexos feminino e masculino, com idades entre 9 e 11 anos. Para fins de preservação da identidade, os participantes são identificados ao longo do estudo por códigos alfanuméricos, de C1 a C6 conforme a Tabela 1, apresentada a seguir. Ressalta-se a escolha por essa faixa etária fundamenta-se na classificação prevista estabelecida pelo ECA por meio da Lei nº 8.069/90, o qual considera crianças com até doze anos incompletos (BRASIL, 1990). A Tabela 1 apresenta, ainda, as áreas de interesse declaradas pelos participantes.

**Tabela 1 – Caracterização dos participantes da pesquisa**

<b>Participante</b>	<b>Sexo</b>	<b>Idade</b>	<b>Área(s) de interesse</b>
C1	Feminino	11 anos	Dança
C2	Masculino	9 anos	Desenho
C3	Feminino	9 anos	Edição de vídeo e trabalhos manuais
C4	Masculino	9 anos	Atividades físicas e linguísticas
C5	Feminino	11 anos	Crochê
C6	Masculino	9 anos	Informática e tecnologia

**Fonte:** Dados da pesquisa (2025).

Foram selecionadas crianças previamente identificadas pelo NAAHS no perfil de superdotação produtivo-criativa, selecionadas intencionalmente como escolha da pesquisa, por se considerar que essas crianças enfrentam, de forma mais acentuada, situações que se relacionam diretamente aos objetivos do estudo. As entrevistas foram realizadas de forma

individual, com duração média de 40 minutos, estendendo-se quando necessário em prol do respeito ao tempo de expressão individual de cada participante. Com autorização prévia, as entrevistas foram gravadas e, em seguida, transcritas para a fase de análise dos achados, os quais foram coletados e interpretados observando as suas significações.

No que se refere ao tratamento de dados, o material foi organizado e estruturado através da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Na pré-análise, realizamos a leitura flutuante das entrevistas, com o objetivo de familiarizar-se com o conteúdo e identificar recorrências de sentido. Em seguida, as falas foram organizadas conforme os eixos temáticos do roteiro: categoria (a) sentimentos e percepção do ambiente escolar, (b) aspectos pedagógicos e (c) formativos e interações sociais e emocionais. Assim, na fase de tratamento, os resultados foram interpretados sob a lente teórica de Renzulli, Dabrowski e Gardner. Mobilizamos Renzulli para compreender como criatividade, habilidades acima da média e comprometimento atravessam as experiências descritas; Gardner contribuiu para interpretar a diversidade de talentos e modos de aprender que emergem nos relatos; e Dabrowski foi essencial para esclarecer a intensidade emocional observada nas falas.

#### **4. ANÁLISE DOS ACHADOS E DISCUSSÃO**

Esta seção apresenta os dados coletados e processados durante a pesquisa, obtidos a partir das narrativas das crianças participantes, considerando a metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). O material proveniente das entrevistas, foi organizado em três categorias — (a) sentimentos e percepção do ambiente escolar, (b) aspectos pedagógicos e formativos e (c) interações sociais e emocionais — construídas conforme as categorias previamente definidas e reforçadas a partir da recorrência de sentidos e significados atribuídos pelas próprias crianças às suas vivências escolares.

##### **4.1 Categoria (a) – Sentimentos e Percepções do Ambiente Escolar:**

Essa categoria aborda as emoções, percepções e significados afetivos que as crianças com AHSD atribuem ao ambiente escolar. Nesse contexto, emergem narrativas que evidenciam a multidimensionalidade de experiências vivenciadas por essas crianças no contexto escolar.

Os participantes manifestam em suas falas, sentimentos que oscilam entre o prazer e o desconforto. De modo geral, expressam bem-estar e satisfação, relatando momentos “felizes” e “legais”, mas também reconhecem situações de tédio ou tristeza que, segundo eles, são passageiras, a participante **C1**, por exemplo, sintetiza o referido ao dizer: “*bem, na maioria*

*das vezes. Depende, hoje não*”. Assim, observa-se uma ambivalência emocional, marcada predominantemente como positiva, contudo sujeitas a oscilações conforme o contexto e o dia.

Nesse sentido, o barulho e o conflito aparecem como os elementos incômodos na percepção das crianças. **C2** descreve com clareza o desejo de um ambiente mais silencioso e equilibrado ao relatar o próprio desenho de uma sala de aula ideal: “*Eu desenhei como queria ser a sala de aula, coloquei 13 cadeiras, que são 13 alunos que eu queria, tirando as pessoas que fazem mais barulho, porque eu queria que tivesse menos barulho na sala.*” A intensidade dessa fala traduz o desejo pela harmonia e concentração, rompido pelo excesso de estímulos presentes no cotidiano escolar. Da mesma forma, **C3** ironiza a convivência conflituosa entre os colegas ao dizer: “*Eu desenhei um quinteto fantástico, porque essa é a versão pacífica dos meus amigos. Que pacífico que o povo não é.*” O relato de **C4** e **C5** reforçam ainda mais essa percepção ao relatar situações de conflito nas interações entre meninos e meninas, marcadas por comportamentos inadequados e incômodos por parte de alguns colegas. “*Tem um certo grupo de meninos que eles são super amigos. Que gostam de bater a cabeça nas meninas, dai... É chato. Fica chato.*”. As narrativas apontam para uma percepção de uma convivência escolar marcada pela agressividade e pela ausência de diálogo.

A oscilação de sentimentos e o incômodo recorrente com o barulho e conflitos, evidenciados nos parágrafos anteriores, podem ser compreendidos à luz da Teoria da Desintegração Positiva de Dabrowski, especialmente a partir do conceito de sobre-excitabilidade, que refere-se a amplificação das respostas emocionais a diversos estímulos, sobretudo, nesse contexto, por variações afetivas mais acentuadas e aos estímulos ambientais, como sons. Tais manifestações não devem ser interpretadas como desequilíbrio ou desajuste comportamental, mas como expressões de um funcionamento psíquico mais complexo, possibilitando uma maturidade emocional precoce e uma percepção ética aguçada do ambiente. Quando a escola interpreta tais reações como “exagero” ou “drama”, interrompe o movimento de crescimento descrito por Dabrowski, favorecendo o conformismo e a autocensura.

Apesar desses tensionamento, emerge como aspecto positivo, a relação de pertencimento associado a espaços físicos e simbólicos da escola. **C1** atribui o lugar de maior conforto é “a sala, junto com todo mundo”, enquanto o desconforto surge “quando fico sozinha”, **C4** associa o prazer ao espaço da quadra, que oferece “muito espaço para correr”, expressando não apenas gosto pela atividade física, mas a necessidade de movimento — condições que favorecem a expressão criativa e emocional. Já nas narrativas de **C5**, o

auditório é descrito como seu “lugar favorito” porque “tem luzes amarelas que acalmam”, de forma similar **C6** indica “Sala Google” por ser “mais silenciosa, dá pra ler livro e estudar”.

Em consonância com a noção de sobre-excitabilidade proposta por Dabrowski, esses ambientes podem ser compreendidos como estratégias de autorregulação emocional. Os espaços descritos reduzem a sobrecarga de estímulos, permitindo uma autorregulação afetiva e o equilíbrio psíquico.

#### **4.2 Categoria (b) - Aspectos pedagógicos e formativos**

Esta categoria aborda as percepções das crianças com AH/SD sobre o processo de ensino e aprendizagem, o currículo escolar e o papel do professor em suas trajetórias. Os relatos deixam evidente o prazer e a curiosidade pelo conhecimento, no entanto, em segundo plano, apontam para uma lacuna na estrutura curricular.

De modo geral, as crianças entrevistadas expressam prazer e curiosidade diante do aprender, mas manifestam o desejo de experiências pedagógicas mais desafiadoras, dinâmicas, práticas e contextualizadas. O participante **C4** exemplifica esse sentimento ao dizer “*Eu gostaria que os assuntos ficassem mais gostosos.*” Quando questionado sobre o que o ajudaria a gostar mais dos assuntos, respondeu:“*Eu ia me ajudar colocando anime. Eu gosto de anime. Aí se colocasse o anime junto com a matemática, eu ia amar*”. O termo “gostoso” é empregado quando o estudante consegue relacionar o novo saber a suas motivações internas e interesse, em outras palavras, a busca por significado no seu processo de aprendizagem.

A perspectiva de **C1** reforça esse movimento, ao mencionar o interesse por atividades eletivas: “*Não tem para o fundamental 1, mas tem para o fundamental 2. Eletiva, que é tipo uma aula à tarde aqui. Você pode fazer se você quiser*”. O participante **C6** também relata algo similar: “*Eu gostaria de ter mais matérias*”. Nas falas, é possível perceber, portanto, as “eletivas” e “outras matérias” como um espaço de autonomia e liberdade intelectual, no qual o aluno escolhe um tema de interesse próprio para aprofundar-se e aprender.

Já com o participante **C2**, observa-se a integração dos dois componentes, ao propor reorganizar o currículo priorizando suas áreas de maior prazer e interesse :“*Ia ter duas aulas de educação física...Uma aula de português. E as duas últimas aulas seriam de matemática.*”; “*Só na sexta que seria uma aula de educação física, uma de inglês, uma de história, uma de geografia e uma de ciências.*”

A participante **C5**, por sua vez, expressa a ausência de estímulo pedagógico: “*às vezes a professora explica um assunto, eu acho super fácil...eu termino o capítulo inteiro, assim*” Contudo, é reprimida logo em seguida pela professora “*não pode conversar*”. O

mesmo é possível perceber no relato de **C3**: “*Ler uma história em conjunto. É, tipo assim, mas os alunos que leem. Mas, às vezes, o professor interpreta para os alunos entenderem melhor. Ele não deixa você fazerem isso.*”. Ambos contextos revelam o quanto a estrutura escolar, ainda tradicional e padronizada, não reconhece o ritmo e o estilo de aprendizagem de alunos com altas habilidades, quando não acompanhada de desafios proporcionais, resulta em desmotivação e desengajamento.

Os relatos evidenciam maior engajamento em propostas investigativas e criativas, em contraste com práticas repetitivas e pouco desafiadoras. Nesse contexto, a teoria de Renzulli se torna central, segundo a autora, a superdotação resulta da interação entre habilidade acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa, sendo assim a motivação e o comprometimento dependem de estímulos que combinem desafio cognitivo e espaço para criatividade. Quando essas condições não estão presentes, surge frustração, dispersão e desmotivação. Como constatado nos relatos **C2**, **C3** e **C5** por exemplo, ao reorganizar todo o horário semanal e ao relatarem a baixa complexidade das práticas pedagógicas, apontando o desajuste entre o seu potencial e a padronização do ambiente escolar.

Nesse cenário, as propostas mencionadas pelas crianças nas entrevistas dialogam diretamente com a proposta de trabalho de Renzulli, focada no Enriquecimento, sendo uma abordagem não apenas adequada, mas essencial para esses estudantes, valorizando o interesse, a autonomia e a emoção como motores da aprendizagem.

A perspectiva de Gardner reforça que as práticas pedagógicas homogêneas não alcançam a diversidade de inteligências presentes no grupo. É possível perceber nas falas analisadas a presença de múltiplas inteligências, entre elas: a inteligência corporal-cinestésica, a inteligência interpessoal, a inteligência lógico-matemática e a inteligência espacial, no entanto, algumas raramente encontram espaço legítimo de expressão na escola, limitando a expressão de potenciais. A escola, ainda continua a valorizar a dimensão linguística e lógico-matemática em sua forma tradicional, o que leva ao apagamento das formas criativas e sensíveis de inteligência.

#### **4.3 Categoria (c) - Interações sociais e emocionais**

Essa categoria aborda as interações sociais e emocionais vivenciadas pelas crianças com AH/SD e como elas constroem significados em torno do convívio, da amizade e das relações com os professores. Nos relatos, foi possível identificar a oscilação entre o desejo de pertencer e a necessidade de se proteger, onde no ambiente escolar a diferença cognitiva e a sensibilidade emocional afeta profundamente o modo de se relacionar com os outros.

Emerge como aspectos centrais dessa experiência a invisibilidade e o não pertencimento. Embora as crianças demonstrem em seus relatos o desejo pelo convívio, suas falas apontam para o sentimento de não compreensão da sua totalidade, tanto pelos professores quanto pelos pares. Esse sentimento, nas interações entre colegas, aparece de forma sutil, mas constante, traduzida em gestos de indiferença e invalidação.

A participante **C3** é a que relata a situação com mais impacto durante a entrevista, inicialmente relata: “*Os meus amigos não me dão ouvidos.*” em seguida deixa isso ainda mais claro ao iniciar de forma espontânea uma categorização dos colegas, delineando uma estrutura social complexa no ambiente escolar. “*Existem cinco tipos de pessoas na escola: a que é amiga de todo mundo, a patricinha, os que brigam, a que interrompe a professora para perguntar algo que já sabe e a invisível, que só é lembrada quando não quer. Eu sou a invisível, mas mesmo [assim] também sou a primeira, a que fala com todo mundo.*” Essas falas evidenciam o sofrimento causado pela ausência de escuta e pela invalidação das próprias ideias, sentimentos e modos de ser.

A incompreensão também se estende aos interesses específicos e expressões individuais. A afinidade de **C4** por animes e a preferência particular de **C6** por determinados assuntos de matemática, ilustram preferências, que poderiam promover conexões e proximidade, no entanto, acabam gerando estranhamento e distanciamento. **C4** por exemplo, relata: “*dai quando eu falo de Demon 's slayer pra eles, eles ficam, tipo, Demon 's slayer?, o que é isso basicamente?*”. Os gostos particulares, tornam-se marcadores de alteridade, sendo assim, o que poderia ser ponto de encontro transforma-se em fator de isolamento ou silenciamento.

Nesse contexto, é importante ressaltar que o isolamento também adquire uma dimensão estratégica e auto protetiva. **C3**, **C5** e **C6** expressam que preferem trabalhar sozinhos, conforme evidenciado nos seguintes relatos: “*Sozinha... você já está pensando numa ideia que é melhor do que aquela, só que aquela pessoa não tá entendendo aquela ideia.*” “*Às vezes ninguém faz nada, aí sobra tudo pra mim.*”, “*Sozinho, porque o resto da sala trabalha super devagar.*”. Esse isolamento é adotado como um mecanismo de autodefesa diante de um contexto em que o reconhecimento é raro.

Ao mesmo tempo, é possível perceber um movimento de oscilação entre abertura e recolhimento. **C5** e **C6**, embora tenham verbalizado a preferência pelo trabalho individual, em momento posterior, na produção do desenho destacaram uma necessidade emergente do coletivo e pertencimento. O mesmo é notável no relato de outros participantes **C1, C2,C4** manifestam aversão ao isolamento, expressando preferência por ambientes caracterizados pela

convivência ou pelo trabalho colaborativo. O grupo é desejado, mas também é fonte de tensão.

Os relatos de isolamento e de retraimento nas interações sociais não indicam ausência de interesse pelo convívio, mas revelam respostas construídas diante de experiências reiteradas de incompreensão e de não escuta. Considerando as discussões anteriores da teoria da desintegração positiva de Dabrowski sobre a sensibilidade ampliada e autorregulação, percebe-se que a intensificação das respostas emocionais e sensoriais amplia a percepção das relações interpessoais, tornando esses estudantes mais sensíveis à falta de escuta, ao estranhamento de seus interesses e às dinâmicas sociais pouco acolhedoras. O afastamento é portanto um movimento adaptativo frente a contextos que não reconhecem as suas singularidades emocionais e cognitivas.

No que tange às interações professor-aluno, a temática manifesta-se de modo sensível, marcado mais pela funcionalidade do que pela afetividade. Quando questionados sobre a escuta e valorização dos docentes, as respostas demonstram um vínculo centrado na resolução de tarefas, predominantemente técnico sem reconhecimento de fato. A fala de C2 “*Se tem [professor que escuta e valoriza], eu não tô lembrado*” é o que expõe de modo mais preeminente a referida lacuna. A ausência dessa representação, revela que a validação e reconhecimento são experiências tão ausentes que não chegam a se fixar na memória. Outras crianças mencionam professores “legais” ou que “ajudam” (C1, C4, C5), no entanto, o apoio relatado limita-se a mediação de conflitos ou explicação de conteúdos. Falta, portanto, o acolhimento e legitimação da subjetividade e o potencial criativo do aluno.

A falta de escuta docente, evidenciada nos relatos dos estudantes, revela um desafio que perpassa não só a dimensão individual do professor como também os limites estruturais da escola no atendimento às AHSD. Pérez e Freitas (2014), Virgolim (2007), destacam que o reconhecimento desses estudantes exige uma formação docente consistente e constante com práticas institucionais articuladas.

Dessa forma, os dados empíricos encontrados dialogam diretamente com os referenciais teóricos mobilizados, na medida em que as experiências relatadas pelos estudantes confirmam pressupostos centrais das teorias sobre AHSD. As oscilações emocionais, a sensibilidade ao barulho e as dificuldades nas interações sociais encontram respaldo na Teoria da Desintegração Positiva de Dabrowski. A busca por propostas pedagógicas mais desafiadoras, dinâmicas apontam como a criatividade, a habilidades acima da média e o comprometimento com a tarefa atravessam suas experiências escolares, em consonância com a concepção de Renzulli. Por fim, o diálogo com Gardner ocorre na

diversidade de talentos e modos de aprender presente nas falas, revelando o descompasso entre essas singularidades e práticas pedagógicas homogêneas.

Os relatos atestam, não apenas o silenciamento, mas sobretudo a dissonância entre o ímpeto pelo conhecimento e a necessidade de pertencimento, em contraste com a incompreensão, desvalorização e uma hipervisibilidade fragmentada. Tal contexto confirma a hipótese alegada nesta pesquisa é destacado por Leila Branco (2014), de que o aluno com AHSD, é muitas vezes invisibilizado e rotulado no ambiente escolar.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da fundamentação teórica e da análise das entrevistas realizadas, foi possível constatar ambivalências, tensões, silenciamentos e invisibilidade que atravessam as experiências escolares dessas crianças. De um lado, o desejo de aprender, a curiosidade, a criatividade e a busca por pertencimento; de outro, a falta de escuta, o currículo homogêneo e a incompreensão. Os resultados indicam que a escola falha em atender as necessidades pedagógicas desses alunos ao adotar práticas hegemônicas, assim como também, no apoio e reconhecimento, um fator crucial para o seu bem estar.

Sob a luz dos teóricos mobilizados, é ainda mais claro a invisibilidade e rotulação vivenciada pelas crianças com AHSD. Enquanto Dabrowski explica a profundidade dos sentimentos e como a ausência de apoio afetivo e pedagógico infere-se como obstáculo direto ao desenvolvimento das desintegrações positivas, Renzulli demonstra a necessidade de enriquecimento curricular para o desenvolvimento dessas crianças, apontando a limitação do potencial criativo e produtivo as práticas escolares homogêneas, e Gardner revela que o potencial das crianças se manifesta em múltiplas inteligência, que por sua vez permanecem, em grande parte, desvalorizadas pela escola.

Dessa forma, o estudo alcançou seus propósitos ao demonstrar que as crianças com AHSD percebem o ambiente escolar como um espaço que muitas vezes negligenciam suas formas singulares de pensar, sentir e aprender. Tais evidências confirmam a hipótese de que a escola, ao não legitimar a diversidade emocional e cognitiva dessas crianças, tende a rotulá-las e inviabilizá-las.

Outrossim, essa pesquisa nos permitiu refletir acerca da importância das práticas pedagógicas mais sensíveis e humanas. Destaca-se o enriquecimento curricular de Renzulli, como uma estratégia significativa para oferecer condições de aprendizagem que respeitem os ritmos e interesses dessas crianças, o que reforça a urgência do fortalecimento dos currículos formativos e das políticas públicas voltadas à educação inclusiva, em especial os NAAHS,

voltadas à identificação precoce e ao acompanhamento pedagógico especializado, para o reconhecimento e atendimento desse público.

Esse fortalecimento demanda a revisão crítica da formação docente, de modo a articular fundamentos teóricos e práticas pedagógicas comprometidas com a educação inclusiva e com a compreensão da neurodiversidade. Reconhecemos, entretanto, que a formação inicial ainda é insuficiente para subsidiar a atuação pedagógica diante das demandas específicas relacionadas às neurodivergências, o que evidencia a necessidade de investimentos contínuos na formação inicial e continuada, bem como no fortalecimento das políticas públicas de educação inclusiva.

Com isso, abrem-se possibilidades para novos estudos que aprofundem as experiências escolares desses estudantes em diferentes faixas etárias e modalidades de ensino. Também são necessárias as pesquisas que se debruçam sobre a perspectiva das famílias e dos docentes, e que, no caso destes, sejam investigadas as melhores práticas de suplementação pedagógica. É necessário entender que a suplementação não se configura como responsabilidade exclusiva do docente, mas demanda ações articuladas entre a escola, os serviços especializados e as políticas educacionais. Espera-se, portanto, que as reflexões aqui apresentadas contribuam como subsídio para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais inclusivas e teoricamente fundamentadas.

## REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E. M. L. S. Características sócio-emocionais do superdotado: questões atuais. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 12, n. 2, p. 371–378, maio/ago. 2007.
- ALVES, R. J. R.; NAKANO, T. C. A dupla excepcionalidade: relações entre altas habilidades/superdotação com a síndrome de Asperger, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e transtornos de aprendizagem. *Revista Psicopedagogia*, Campinas, v. 32, n. 99, p. 346–360, 2015.
- ANDRADE, A. N. de; GONÇALVES, C. B. Os desenhos infantis nas pesquisas com crianças. In: *Anais do Congresso Internacional de Educação e Inclusão*. Manaus: Universidade do Estado do Amazonas, 2018.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2002.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 set. 2001.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 out. 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP nº 51/2023. Dispõe sobre orientações para a educação especial na perspectiva inclusiva. Brasília, DF, 2023.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 22 nov. 1990.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *A autoestima como fator de desenvolvimento*. Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretriz específica para o atendimento de estudantes com altas habilidades ou superdotação*. Relatoria: MENEZES, S. M. C. Parecer CNE/CP, Processo nº 23001.000184/2001-92. Brasília, DF: CNE/CP, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Manual de Atendimento Educacional Especializado: altas habilidades/superdotação*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Superdotação: um mito a ser quebrado*. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, n. 98, p. 44–46, 24 maio 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

FLEITH, D. S. (org.). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 1: orientação a professores*. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

NEIHART, M.; BETTS, G. Profiles of the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, v. 32, n. 2, p. 1–5, 1988.

NEUMANN, P. Alguns componentes da Teoria da Personalidade de Dabrowski e possíveis contribuições à educação. In: SEMANA DE PEDAGOGIA, 25., 2017, Guarapuava. *Anais...* Guarapuava: UNICENTRO, 2017.

OLIVEIRA, J. C.; BARBOSA, A. J. G.; ALENCAR, E. M. L. S. Contribuições da Teoria da Desintegração Positiva para a área de superdotação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 33, p. 1–9, 2017. DOI: 10.1590/0102.3772e3332.

PÉREZ, E. C.; FREITAS, S. N. *A educação de superdotados: do conceito à prática pedagógica*. Campinas, SP: Alínea, 2014.

PÉREZ BARRERA, S. G.; RENZULLI, J. S. From a primary source: interview with Dr. Joseph Renzulli. *Revista de la Sociedad de Educación de la Universidad de la Empresa*, Montevideo, v. 10, n. 1, p. 96–109, 2022. DOI: 10.48163/rseus.2022.10196-109.

RENZULLI, J. S. *The enrichment triad model: a guide for developing defensible programs for the gifted and talented*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1986.

\_\_\_\_\_. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for promoting creative productivity. In: STERNBERG, R. J.; DAVIDSON, J. E. (org.). *Conceptions of giftedness*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. p. 246–279.

SARMENTO, M.; SOARES, M. C. G. (org.). *Estudos da infância: correntes e confluências*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SANTOS, F. M. Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 6, n. 1, p. 383–387, maio 2012.

SILVA, M. F.; SENGER, N. E.; DUARTE, S. B. S. A dupla excepcionalidade no contexto escolar: desafios, reconhecimento e possibilidades de intervenção pedagógica. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 22, n. 1, p. 93–110, jan./mar. 2016. DOI: 10.1590/S1413-65382216000100007.

SILVERMAN, L. K. Social and emotional education of the gifted: the discoveries of Leta Hollingworth. *Roeper Review*, v. 12, n. 3, p. 171–178, mar. 1990.

VIRGOLIM, A. M. R. *Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais*. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

\_\_\_\_\_. A criança superdotada e a questão da diferença: um olhar sobre suas necessidades emocionais, sociais e cognitivas. *Linhos Críticos*, Brasília, v. 9, n. 16, p. 13–31, jan./jun. 2003.

VYGOTSKY, L. S. O instrumento e o símbolo no desenvolvimento da criança. In: VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009. p. 3–20.

WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. Tradução de A. M. Bessa. Lisboa: Edições 70, 1968.