

Estado da publicação: O preprint não foi publicado em outro meio.

Percepções de alunos brasileiros com altas habilidades/superdotação nas dimensões pessoal, social e pedagógica

Davi Almeida Cardoso, Antonio Áthyllas Lopes de Oliveira, Maria Isabelle Silva

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.17057>

Submetido em: 2026-07-22

Postado em: 2026-07-29 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

A moderação deste preprint recebeu o(s) endosso(s) de:

- LEOMAKUES BERNARDO (ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-9268-4617>)

ARTIGO

PERCEPÇÕES DE ALUNOS BRASILEIROS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NAS DIMENSÕES PESSOAL, SOCIAL E PEDAGÓGICA

DAVI ALMEIDA CARDOSO¹

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-7916-793X>
<davicardoso0202@gmail.com>

ANTONIO ÁTHYLLAS LOPES DE OLIVEIRA²

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-9537-8461>
<athyllas.lopes@hotmail.com>

MARIA ISABELLE SILVA³

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-8293-6619>
<misabellesb@gmail.com>

¹Associação Escola Graduada de São Paulo. São Paulo (SP), Brasil.

²Secretaria Municipal de Educação. Pires Ferreira (CE), Brasil.

³Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande(PB), Brasil.

RESUMO: O presente estudo examina as percepções de estudantes brasileiros identificados com altas habilidades/superdotação no contexto escolar, considerando as dimensões pessoal, social e pedagógica. Parte-se da compreensão de que a superdotação não se restringe ao alto desempenho acadêmico, mas envolve aspectos emocionais, relacionais e institucionais que impactam diretamente o desenvolvimento desses estudantes. Trata-se de uma pesquisa de caráter exploratório e descritivo, com coleta de dados por meio de questionário online aplicado a 112 crianças e adolescentes matriculados em escolas públicas e privadas de diferentes regiões do Brasil. Os resultados evidenciam fragilidades significativas no reconhecimento e no atendimento desses alunos, destacando a ausência de adaptações curriculares, a limitação de práticas de enriquecimento e dificuldades na implementação do Plano Educacional Individualizado. Observam-se ainda repercussões negativas nas relações escolares, marcadas por falta de empatia e incompreensão das necessidades específicas desses estudantes. Percebe-se que há necessidade urgente de ampliação do conhecimento e de práticas pedagógicas voltadas à educação de superdotados, de modo a promover ambientes escolares mais inclusivos, que favoreçam o bem-estar e o desenvolvimento integral.

Palavras-chave: altas habilidades; superdotação; educação inclusiva; ambiente escolar; desenvolvimento integral.

PERCEPTIONS OF BRAZILIAN STUDENTS WITH HIGH ABILITIES/GIFTEDNESS IN THE PERSONAL, SOCIAL, AND PEDAGOGICAL DIMENSIONS

ABSTRACT: This study examines the perceptions of Brazilian students identified as having high abilities/giftedness within the school context, considering personal, social, and pedagogical dimensions. It is based on the understanding that giftedness extends beyond high academic performance, encompassing emotional, relational, and institutional aspects that directly affect students' development. This is an exploratory and descriptive study, with data collected through an online questionnaire administered to 112 children and adolescents enrolled in public and private schools across different regions of Brazil. The findings reveal significant weaknesses in both the recognition and support of gifted students, including the lack of curricular adaptations, limited enrichment practices, and challenges in implementing the Individualized Education Plan. Negative impacts on school relationships are also observed, often characterized by a lack of empathy and insufficient understanding of students' specific needs. It is evident that there is an urgent need to expand knowledge and pedagogical practices aimed at gifted education in order to promote more inclusive school environments that foster students' well-being and holistic development.

Keywords: giftedness; high abilities; inclusive education; school environment; holistic development.

PERCEPCIONES DE ESTUDIANTES BRASILEÑOS CON ALTAS CAPACIDADES/SUPERDOTACIÓN EN LAS DIMENSIONES PERSONAL, SOCIAL Y PEDAGÓGICA

RESUMEN: El presente estudio examina las percepciones de estudiantes brasileños identificados con altas capacidades/superdotación en el contexto escolar, considerando las dimensiones personal, social y pedagógica. Se parte de la comprensión de que la superdotación no se limita al alto rendimiento académico, sino que incluye aspectos emocionales, relacionales e institucionales que influyen directamente en el desarrollo de estos estudiantes. Se trata de una investigación de carácter exploratorio y descriptivo, con recolección de datos mediante un cuestionario en línea aplicado a 112 niños y adolescentes matriculados en escuelas públicas y privadas de diferentes regiones de Brasil. Los resultados evidencian debilidades significativas en el reconocimiento y la atención de estos alumnos, destacando la ausencia de adaptaciones curriculares, la limitación de prácticas de enriquecimiento y dificultades en la implementación del Plan Educativo Individualizado. Asimismo, se observan repercusiones negativas en las relaciones escolares, marcadas por la falta de empatía y la incomprensión de las necesidades específicas de estos estudiantes. Se evidencia que es urgente ampliar el conocimiento y las prácticas pedagógicas orientadas a la educación de los estudiantes con altas capacidades, con el fin de promover entornos escolares más inclusivos que favorezcan su bienestar y desarrollo integral.

Palabras clave: altas capacidades; superdotación; educación inclusiva; entorno escolar; desarrollo integral.

INTRODUÇÃO

A temática das altas habilidades/superdotação (AH/SD) tem ganhado especial atenção nas últimas décadas, sobretudo a partir dos anos 2000, no contexto do fortalecimento da inclusão como política pública nos sistemas educacionais no Brasil. Entretanto, mesmo com inegáveis avanços, tais como a divulgação de produções informativas pelo Ministério da Educação e a própria legislação em nível nacional ganhando robustez, ainda há uma lacuna enorme e prejudicial na vivência de um lidar positivo com alunos AH/SD (Castro; Portela; Santos, 2026).

Considerando as altas habilidades como uma condição, cuja configuração e implicações não se circunscrevem à dimensão intelectual-acadêmica, mas que é permeada pelas dimensões emocional, sensorial, social e identitária (Negreiros *et al.*, 2025), urge atentar para a participação efetiva desses aspectos no dia a dia real desses estudantes. Por isso, desponta o seguinte problema de pesquisa: Quais as principais percepções de alunos brasileiros com AH/SD em sua vivência pessoal, social e pedagógica no ambiente escolar?

Dar voz a esses alunos é ter a oportunidade de conhecer, refletir e aprimorar nossos sistemas educacionais, focando práticas metodológicas mais enriquecidas e qualitativas e contribuindo para a (re)significação de nossas escolas como espaços de valorização de aptidões e capacidades, instrumentalização, desenvolvimento, socialização, afetividade e cooperação. Uma educação mais especializada, mais humana e comprometida com um mundo melhor.

Nessa perspectiva, esta pesquisa tem como objetivo geral conhecer as principais percepções de estudantes brasileiros com AH/SD em sua vivência pessoal, social e pedagógica no ambiente escolar. Para tanto, delineiam-se os seguintes objetivos específicos: compreender as AH/SD como condição que demanda atendimento educacional especializado, para além da associação restrita à genialidade acadêmica; analisar as dimensões pessoal, social, sensorial e pedagógica que permeiam a experiência desses estudantes no contexto escolar; mapear experiências de frustração, exclusão e desmotivação relatadas por estudantes com AH/SD; e contribuir para o aprimoramento de práticas pedagógicas e para o fortalecimento de ambientes escolares mais acolhedores e estimulantes para esse público.

O artigo é composto de cinco partes principais: A primeira trata das AH/SD em sua caracterização, evidenciando dificuldades que também a configura, por uma compreensão mais ampla, real e qualitativa da condição. Na parte seguinte, foca-se o aluno superdotado na escola, ressaltando-se as dimensões pessoal, social e pedagógica, por uma visão sistêmica, com a qual se pode vislumbrar um atendimento satisfatório. Em seguida, tem-se os aspectos metodológicos da pesquisa. Na quarta parte, os dados são apresentados e discutidos, prosseguindo-se com as considerações finais e apresentação das referências.

O presente estudo pode contribuir para a qualificação da escola como espaço de acolhimento e desenvolvimento para essas crianças e adolescentes, com o aprimoramento de estratégias no processo de ensino-aprendizagem e de si em seus espaços, relações interpessoais e ações outras.

Altas habilidades/superdotação (AH/SD): uma condição que demanda atendimento educacional especializado e que não se circunscreve à genialidade no campo acadêmico

Os termos “altas habilidades” e “superdotação” são, no Brasil, sinônimos para designar uma mesma condição, onde a pessoa se destaca por seu alto desempenho ou alto potencial em uma ou mais

dessas áreas: capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criativo ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para artes, capacidade psicomotora (Brasil, 2008). Não se trata de uma doença (por isso, prefere-se falar em sua avaliação de identificação, e não em “diagnóstico”) mas de uma condição neurodivergente (Rodrigues *et al.* 2024), e que é contemplada pela legislação que trata da inclusão no âmbito educacional (Brasil, 1996, 2008, 2015).

Por décadas, o termo “superdotado” foi associado a uma pessoa com alto nível de conhecimento e capacidade intelectual. Em programas de televisão, jornais e revistas, eram apresentadas pessoas que realizavam cálculos complexos de forma mental e em tempo rápido, que associavam com alta destreza nomes de países, suas bandeiras e nomes de suas respectivas capitais, ou ainda, matérias sobre estudantes que, em idade muito aquém do esperado regularmente, concluíam seus estudos e ingressavam em universidades (Virgolim, 2007). Tais fatos ainda hoje são objeto de veiculação midiática, e ganhou mais projeção ainda com a alta capilaridade da internet e sua força de engajamento e promoção.

Foi-se sedimentando a ideia de que a superdotação seria uma espécie de “superpoder”, uma raridade tal que, muito dificilmente, estaria ao alcance de nosso conhecimento real em um filho, amigo, ou em si próprio.

O termo “superdotado”, além de ser apresentado de forma deturpada, gera confusões até mesmo entre as pessoas com habilidades superiores, que não se percebem como superdotadas. Isto provavelmente se dá porque a palavra as remete aos super-heróis das histórias em quadrinhos que, com seus poderes sobrenaturais, as fazem se sentir diferentes dos demais (Virgolim, 2007, p. 11).

A associação com o desempenho cognitivo (memorização, cálculos complexos, conclusão de estudos na escola por notas em tempo recorde) corroborou a dimensão intelectual-acadêmica como condição *sinequa non* para se admitir um indivíduo como sendo superdotado. É nesse contexto que os testes neuropsicológicos de avaliação cognitiva ganham força como “comprovação” da superdotação em uma pessoa. E disso tem-se o famoso teste de Quociente Intelectual (Teste de QI).

No decorrer do tempo, com o desenvolvimento de estudos sobre a *inteligência, aprendizagem, altas capacidades e dificuldades* nela, tem-se procurado compreender melhor a superdotação: que não se circunscreve à dimensão intelectual, tampouco à genialidade, abarcando áreas como liderança e esporte; que necessita de estímulo para que os potenciais se realizem; que nela há forte presença da dimensão emocional em sua configuração, podendo constar hipersensibilidade emocional; a possibilidade de ocorrência de alta intensidade em indivíduos com superdotação, seja no campo olfativo, auditivo, imaginativo, psicomotor e sensorial; e até mesmo a possibilidade de fracasso escolar e insucesso profissional quando adulto - condição *underachievement* em superdotação.

Graças a esse aprimoramento de compreensão, o termo “superdotado”, cujo prefixo apresenta potencial risco de não contribuição para a condição, ganhou o termo “altas habilidades” como sinônimo, sendo utilizado no Brasil em documentos oficiais (Brasil, 1996, 2008, 2015).

Dessa forma, vê-se a urgência de trazer a temática à discussão como uma verdadeira prioridade para o (re)pensar de práticas metodológicas no ensino-aprendizagem, e da própria escola como espaço de bem-estar e desenvolvimento, para o aluno, acadêmica e pessoalmente, para os que nela convivem e para uma sociedade que cresça na inclusão e cooperação.

O superdotado na escola: as dimensões pessoal, social e pedagógica que permeiam as AHSD

Na configuração da superdotação em sua vivência pelo superdotado e com vistas ao seu atendimento, é preciso considerar 03 campos principais: o pessoal, que abarca o perfil do indivíduo com AH/SD – suas emoções, seu comportamento, suas aptidões e capacidades; o social – referente às suas relações sociais, ao seu “lugar” numa comunidade; o pedagógico – que foca o processo de ensino-aprendizagem desse aluno (Alencar, 2007; Virgolim, 2007, 2021).

Interessante pontuar que este último campo serve como um ícone a esta pesquisa por se dar sobremaneira na escola e reunir, nele, os outros dois: não se pode pensar num processo educativo eficaz para o superdotado que desconsidere seu perfil, suas aptidões, capacidades e necessidades; e que não tenha como um princípio sua sadia socialização, o que passa tanto pela ação do aluno superdotado quanto pelo respeito e cooperação das outras pessoas.

A escola é um ambiente que, por natureza, pode potencializar capacidades e favorecer relações interpessoais, promovendo conscientização acerca da neurodiversidade – onde se insere a condição das AH/SD. Quando a escola não se constitui nesse espaço de (re)conhecimento, acolhimento e desenvolvimento, nela é potencializado o sofrimento do aluno superdotado. Por isso, é preciso considerar que o atendimento do aluno AH/SD deve se dar numa perspectiva sistêmica, multidimensional.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa é de natureza exploratória e descritiva, com abordagem qualiquantitativa, desenvolvida a partir de levantamento bibliográfico e coleta de dados em campo. Os dados foram obtidos por meio de questionário semiestruturado aplicado online, composto por questões fechadas e abertas organizadas em três dimensões: pessoal, social e pedagógica, contemplando uma visão global da vivência escolar do aluno com AH/SD. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), sob CAAE 91243625.6.0000.5187 e Parecer n.º 8.125.782, e conduzido em conformidade com os preceitos éticos estabelecidos pela Resolução CNS n.º 466/2012.

Participaram do estudo 112 alunos matriculados entre o 4º ano do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio, em escolas públicas e privadas. Todos os participantes possuíam diagnóstico confirmado de superdotação, definido como desempenho igual ou superior ao percentil 98 em ao menos um dos seguintes instrumentos psicométricos validados: Escala Wechsler Abreviada de Inteligência (WASI), Escala Wechsler de Inteligência para Crianças — 4ª edição (WISC-IV), Teste Não Verbal de Inteligência Snijders-Oomen Revisado (SON-R) e Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (CPM), correspondente a quociente de inteligência (QI) igual ou superior a 130. O preenchimento do questionário foi realizado com anuência e acompanhamento dos responsáveis legais.

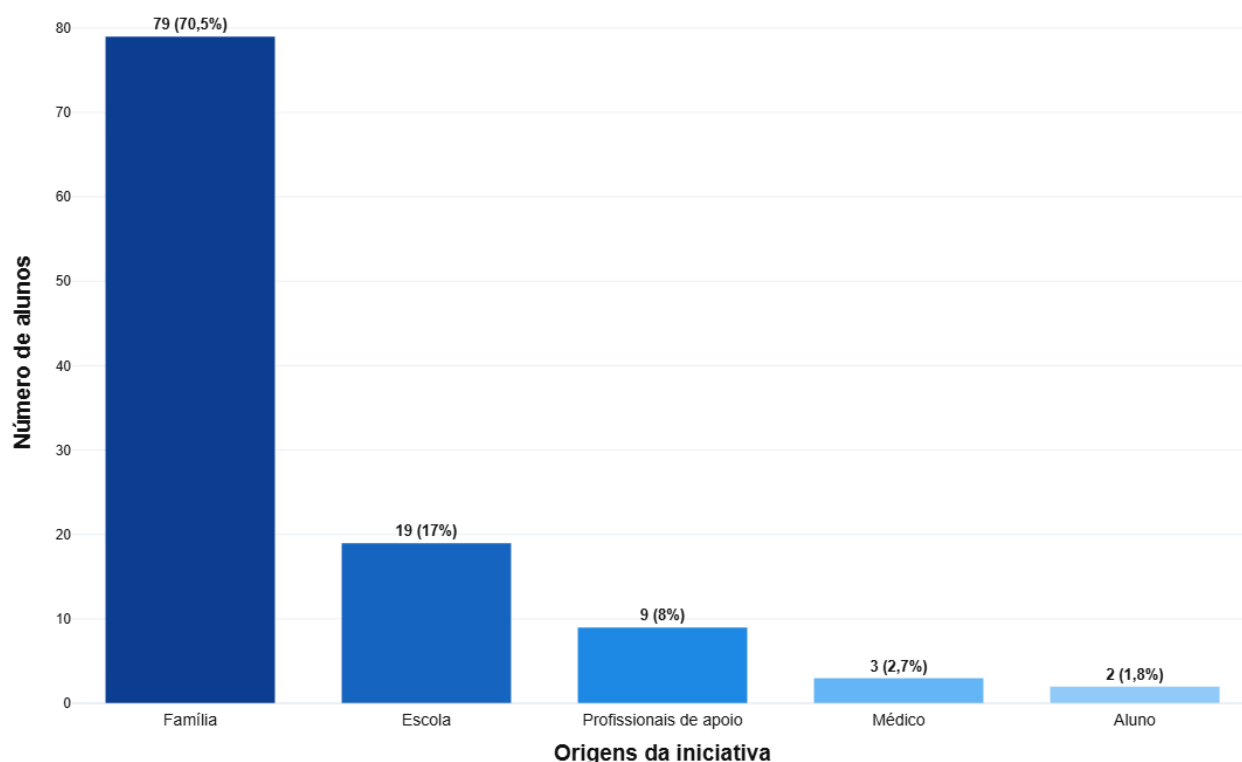
As questões abertas foram analisadas por meio de categorização temática, com as respostas organizadas em categorias construídas indutivamente a partir do conteúdo das próprias respostas. Para os itens em que os participantes podiam indicar mais de uma resposta, o total de menções foi superior ao número de participantes; nesses casos, os percentuais foram calculados em relação ao N total de participantes (N = 112). Para os itens com resposta única, os percentuais também foram referenciados ao N total. Um participante não respondeu à questão sobre sugestões de melhoria, resultando em 111 respostas válidas para essa questão específica. Os dados quantitativos são apresentados com suporte de gráficos e discutidos à luz da literatura pertinente.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O questionário semiestruturado contou com a participação de 112 crianças e adolescentes. A maioria dos alunos (67,6%) recebeu o diagnóstico de AH/SD entre 6 e 10 anos de idade, com concentração máxima aos 10 anos e idade média de diagnóstico de 8,5 anos. Entretanto, observam-se casos de identificação tardia, alcançando até os 16 anos, o que pode limitar ou retardar a implementação de intervenções educacionais precoces e adequadas. Vale destacar ainda que 12,6% dos participantes foram identificados antes dos 6 anos de idade, evidenciando que, para uma parcela do grupo, o reconhecimento precoce da condição foi possível ainda na primeira infância.

Os alunos apresentaram QI médio em torno de 140, com predominância na faixa de 130–145. A maioria dos participantes (80,2%) apresenta apenas AH/SD, mas a presença de transtorno do espectro autista (TEA; 8,1%), transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH; 7,2%) e casos combinados (TDAH + TEA; 2,7%) evidencia uma parcela significativa de dupla excepcionalidade. Esse achado reforça a necessidade de abordagens pedagógicas diferenciadas, capazes de integrar demandas cognitivas e socioemocionais (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Diagnósticos além de AH/SD



Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

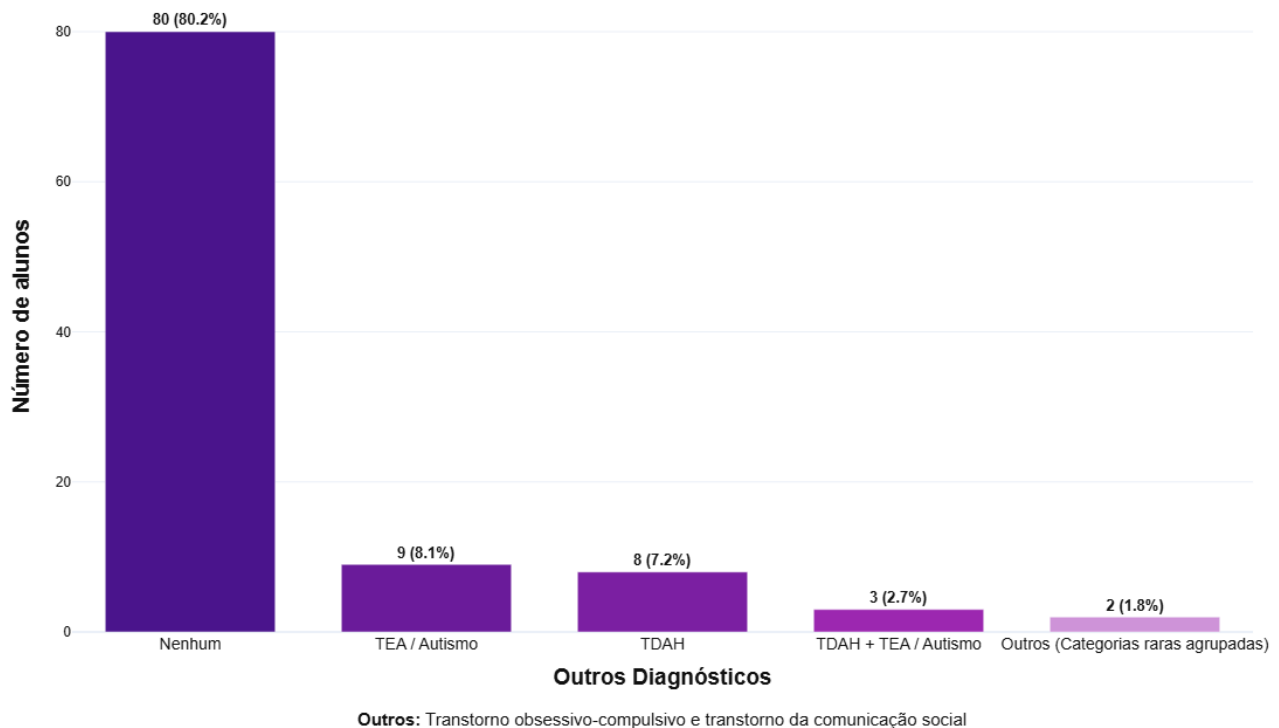
Apesar de 82,1% dos participantes frequentarem escolas privadas, os desafios relatados não se restringem ao tipo de rede. Predomina a percepção de falta de estímulo acadêmico e de ausência de práticas sistemáticas de enriquecimento e aceleração, fatores que levam muitos estudantes a experimentar

sentimentos de tédio, desmotivação e isolamento.

Quanto à origem da iniciativa para que o estudante fosse submetido ao processo de identificação de AH/SD (Gráfico 2), observa-se um alto percentual de indicações provenientes da família (70,5%), evidenciando seu papel central nesse processo. Esse dado pode instigar a escola a buscar maior conhecimento sobre a condição, incluindo sua caracterização, possíveis implicações positivas e negativas, bem como estratégias de atendimento viáveis e de qualidade.

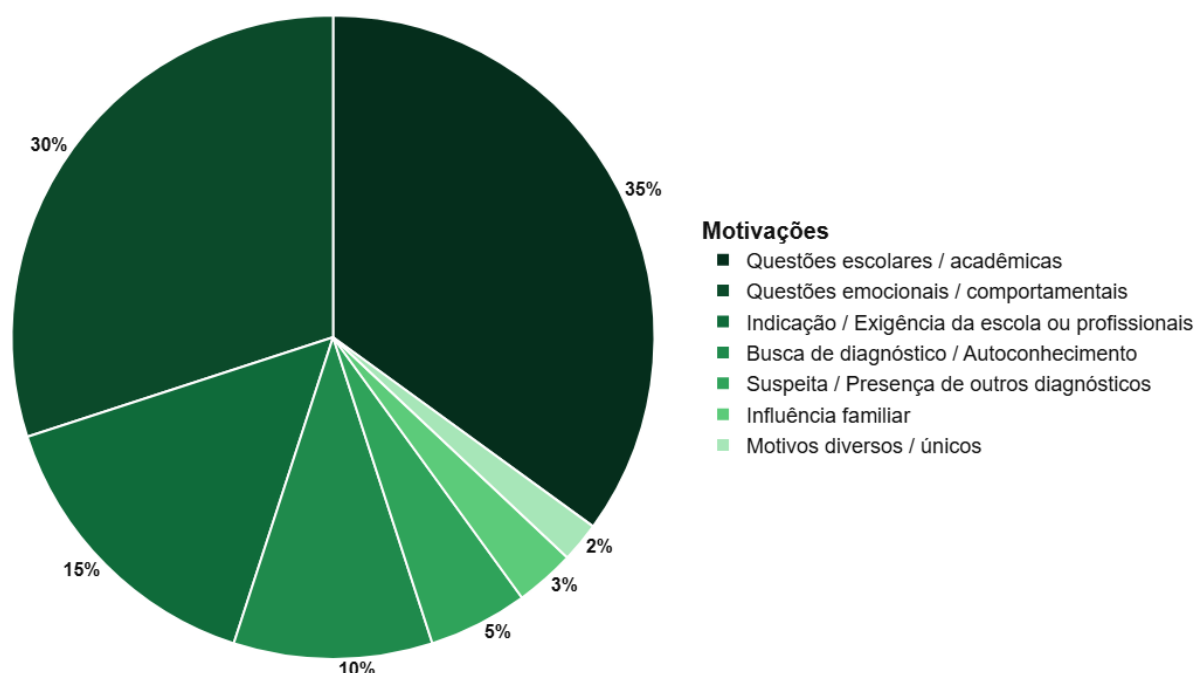
Destaca-se que, em alguns casos de superdotação, aspectos como a assincronia do desenvolvimento, dificuldades em funções executivas e sobre-excitabilidades podem “mascarar” as capacidades do estudante com AH/SD, contribuindo para situações de underachievement, quando o aluno apresenta altas habilidades, mas desempenho acadêmico abaixo do esperado. Nesse contexto, torna-se fundamental compreender a escola como um espaço de acolhimento, parceria com a família e promoção do pleno desenvolvimento do estudante.

Gráfico 2 – Origem da iniciativa para avaliação de AH/SD



Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Observou-se que a principal motivação para a realização da avaliação esteve relacionada a demandas escolares e acadêmicas, seguida por questões emocionais e comportamentais. Motivações de caráter institucional, como indicação escolar ou profissional, também apresentaram relevância, enquanto razões como busca por diagnóstico, influência familiar e outros motivos foram menos frequentes. Esses achados indicam que, embora as demandas surjam majoritariamente no contexto escolar, a iniciativa para a investigação não se configura, em sua maioria, como institucional (Gráfico 3).

Gráfico 3 – Principal motivação para a realização da avaliação

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Quando questionados sobre as experiências emocionais após o diagnóstico de AH/SD (Gráfico 4), observou-se que a reação mais frequente foi a sensação de pressão para corresponder a expectativas externas, relatada por 31,25% dos participantes. Em 30,36% dos casos, os estudantes afirmaram que o diagnóstico não produziu alterações significativas em sua vivência escolar ou cotidiana. Já a percepção de valorização foi mencionada por 24,11% dos respondentes, evidenciando que, para uma parcela considerável, o reconhecimento oficial da condição teve impacto positivo. Em menor proporção, mas não menos relevantes, surgiram respostas relacionadas à autoconfiança excessiva e a outros sentimentos (7,14% cada), como surpresa, medo, entusiasmo ou ambivalência emocional. Esses resultados indicam que o diagnóstico, embora essencial, não gera efeitos uniformes: para alguns, pode ser fonte de valorização e pertencimento; para outros, pode intensificar pressões ou não produzir mudanças concretas. Tal diversidade de respostas reforça a necessidade de que a identificação seja acompanhada por estratégias pedagógicas e socioemocionais adequadas, de modo a transformar o diagnóstico em oportunidade de apoio, e não em um fator de sobrecarga ou invisibilidade.

No tocante às experiências de frustração associadas à superdotação, a análise qualitativa das respostas revelou a presença de seis eixos recorrentes que atravessam dimensões acadêmicas, sociais e emocionais da vivência escolar dos estudantes com AH/SD. Ressalta-se que os percentuais apresentados não são mutuamente exclusivos, uma vez que os participantes puderam relatar mais de um tipo de experiência, sendo, portanto, contabilizados em mais de uma categoria. Além disso, aproximadamente 37,5% dos participantes não relataram experiências de frustração relacionadas à AH/SD.

Um dos aspectos mais frequentemente relatados refere-se à ausência de desafios acadêmicos e ao tédio intelectual (28,9%), decorrentes de conteúdos percebidos como repetitivos ou aquém do nível de aprendizagem dos participantes. Essa falta de estimulação cognitiva foi associada a sentimentos de desmotivação, irritação, ansiedade e, em alguns casos, ao desejo de afastamento do ambiente escolar, indicando situações de subaproveitamento do potencial acadêmico, como expresso por um participante: *“Nunca aprendo nada novo na escola.”*

Outro eixo relevante diz respeito à pressão por expectativas elevadas (24,7%), especialmente após a identificação como AH/SD. Os relatos evidenciam a internalização de exigências constantes por desempenho excepcional, provenientes tanto do ambiente externo quanto da autoexigência, o que pode desencadear ansiedade, frustração e autocobrança excessiva, como ilustrado na fala: *“Quando não ia tão bem na prova diziam: ‘O superdotado não tirou 10?’”*.

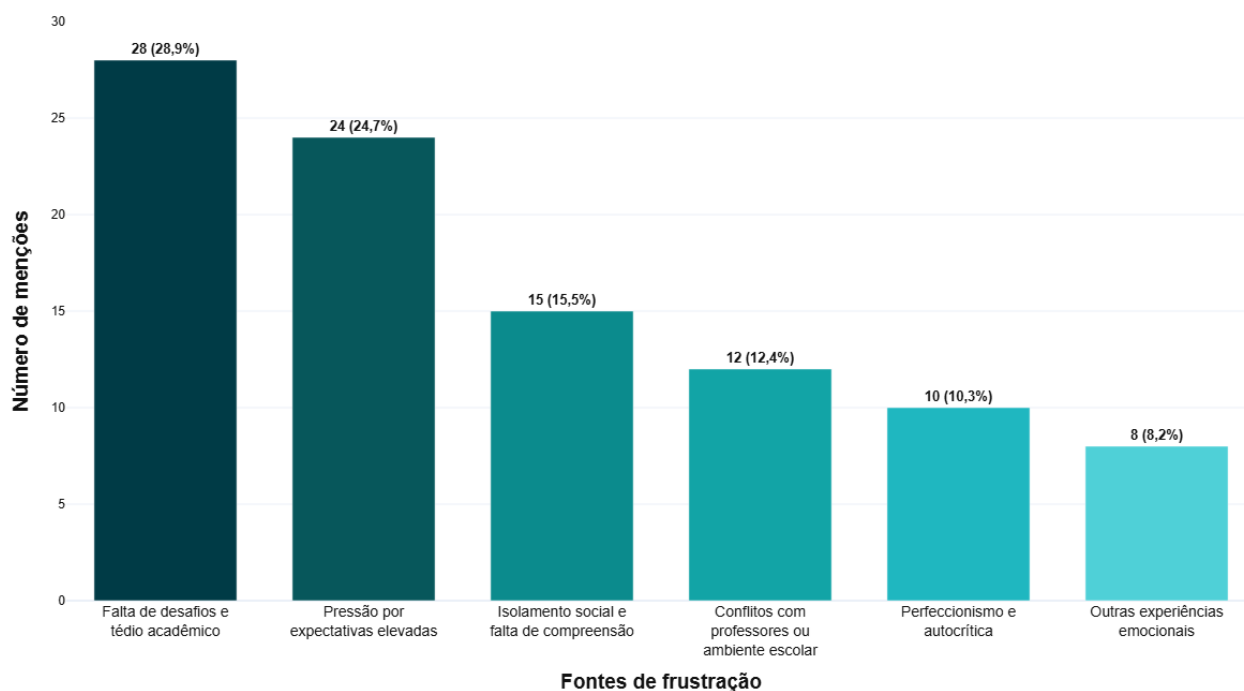
Experiências de isolamento social e falta de compreensão também emergiram de forma significativa (15,5%), associadas à dificuldade de encontrar pares com interesses semelhantes e à percepção de diferença em relação aos colegas. Esses relatos apontam para vivências de exclusão, chacota ou distanciamento social, reforçando a importância de estratégias institucionais que promovam socialização entre pares com AH/SD e favoreçam o senso de pertencimento, como evidenciado por um participante: *“As pessoas não gostam de quem é inteligente.”*

Conflitos com professores e com o ambiente escolar foram mencionados por 12,4% dos participantes, envolvendo situações de restrição de participação, punições por comportamentos considerados fora do padrão e práticas pedagógicas pouco sensíveis às especificidades desse público. Tais experiências sugerem fragilidades na formação docente para o atendimento de estudantes com AH/SD, podendo resultar em desmotivação, sentimentos de inadequação e exclusão no contexto escolar, como evidenciam os relatos: *“Professores me impedem de responder perguntas para dar chance a outros”* e *“Me deram bronca por terminar rápido.”*

O perfeccionismo e a autocritica excessiva constituíram outro eixo de frustração (10,3%), manifestando-se em sofrimento intenso diante de desempenhos percebidos como insuficientes em relação a padrões internos elevados. Quando não reconhecida e trabalhada, essa característica pode comprometer a autoestima e contribuir para quadros persistentes de ansiedade, como expresso por um estudante: *“Chorei por tirar nota abaixo da média.”*

Por fim, um conjunto de respostas (8,2%) evidenciou experiências relacionadas ao sofrimento emocional e a questões identitárias, incluindo o desejo de “ser normal”, sentimentos de inadequação e reflexões sobre a própria condição. Esses relatos indicam a complexidade da vivência subjetiva de estudantes com AH/SD, como ilustra a fala: *“Queria ser normal às vezes.”*

De forma geral, os resultados indicam que o reconhecimento das habilidades cognitivas, quando acompanhado de suporte pedagógico e socioemocional adequado, pode ampliar a vulnerabilidade psicológica, intensificando experiências de frustração, autocobrança e isolamento com repercussões tanto no desempenho acadêmico quanto na saúde mental. O reconhecimento desses fatores é, portanto, condição indispensável para orientar práticas educacionais verdadeiramente inclusivas, sensíveis e responsivas às necessidades desse público.

Gráfico 4 – Principais fontes de frustração relacionadas à AH/SD

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

A análise das áreas de maior habilidade indicou predominância marcante nas competências relacionadas às exatas e ao raciocínio lógico — englobando matemática, física, química, lógica e programação — mencionadas por 63,4% dos participantes. Em seguida, destacaram-se as ciências e conhecimentos acadêmicos gerais (30,4%), as habilidades linguísticas, idiomáticas e comunicacionais (29,5%) e as artísticas e criativas, como música, desenho, escrita criativa e artes visuais (22,3%). Áreas menos frequentes incluíram humanas e ciências sociais (13,4%), categorias diversas ou não especificadas (10,7%), habilidades corporais e esportivas (7,1%) e interpessoais e emocionais (6,2%). Ressalta-se que os participantes podiam indicar mais de uma área, totalizando 205 menções para N = 112 participantes; os percentuais foram calculados em relação ao número total de participantes.

Esses resultados evidenciam que, embora exista diversidade de talentos entre os estudantes identificados com AH/SD, o grupo apresenta forte inclinação para as áreas de exatas, o que corrobora achados da literatura sobre a predominância de perfis cognitivos voltados ao raciocínio lógico e abstrato em indivíduos superdotados. Vale destacar, no entanto, que as habilidades linguísticas e artísticas também aparecem com expressividade, sinalizando que o perfil desse grupo é mais plural do que a concentração nas exatas poderia sugerir isoladamente.

Quando questionados sobre as medidas adotadas pela escola após a apresentação do laudo de AH/SD, observou-se que 37,5% dos participantes relataram que nenhuma das ações investigadas foi implementada, indicando uma ausência significativa de intervenções estruturadas por parte da instituição. Adicionalmente, 23,2% informaram ainda aguardar retorno da escola, evidenciando morosidade nos processos de resposta. Considerando conjuntamente essas duas categorias, observa-se

que mais da metade dos estudantes (60,7%) não recebe, até o momento, suporte educacional efetivo. Entre as ações efetivamente relatadas, 23,2% dos estudantes mencionaram a elaboração de Plano Educacional Individualizado (PEI) ou Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), com propostas pedagógicas diferenciadas. No que se refere à aceleração acadêmica, 14,3% indicaram avanço de ano de estudo, enquanto 3,6% relataram aceleração em uma ou mais disciplinas. Em conjunto, os dados demonstram que, apesar da existência de iniciativas pontuais, a maioria dos estudantes permanece sem atendimento educacional estruturado após a formalização do diagnóstico, evidenciando a necessidade de fortalecimento de políticas e práticas pedagógicas efetivas.

Sobre a percepção de compreensão e adaptação das atividades por parte dos professores ao seu nível de aprendizado, os participantes atribuíram notas de 1 (nunca) a 5 (sempre). Observou-se que a maioria dos respondentes avaliou negativamente esse aspecto: 42,9% marcaram “1 – Nunca” e 25,0% marcaram “2 – Raramente”, totalizando 67,9% com percepção baixa de adequação. Uma parcela menor (20,5%) indicou “3 – Às vezes”, enquanto apenas 10,7% marcaram “4 – Frequentemente” e 0,9% indicaram “5 – Sempre”. Esses dados evidenciam uma lacuna significativa na adequação pedagógica para alunos com AH/SD, reforçando a necessidade de capacitação docente e estratégias diferenciadas de ensino.

Com relação às dificuldades e barreiras enfrentadas por estudantes com AH/SD, a análise das respostas revelou que 31,8% dos participantes relataram sentir-se desmotivados por falta de desafios acadêmicos, enquanto 28,6% afirmaram que os professores não sabem lidar adequadamente com suas necessidades. Aproximadamente 9,3% relataram sofrer tratamento diferente por parte dos colegas, e 25,7% disseram nunca ter enfrentado dificuldades específicas relacionadas à sua AH/SD. Uma parcela menor (4,6%) apresentou relatos classificados como “outros”, com situações específicas.

Algumas respostas se destacam por sua carga emocional e pela clareza com que retratam os desafios vivenciados:

“Eu gostaria que mais superdotados tivessem essa oportunidade de avançar nos estudos, assim eu teria outros para estudar junto. Eu passo mais tempo conversando com adultos, pois mesmo os da mesma sala que eu frequento, estão muito abaixo”; “Uma professora não soube lidar com minhas necessidades”; “Eu desenhava muito por não ter o que fazer na sala de aula e alguns professores se incomodavam com isso” (Autor desconhecido, 2025).

Esses relatos evidenciam que, embora parte dos estudantes não perceba barreiras formais, muitos enfrentam desmotivação, falta de compreensão por parte dos educadores e, em alguns casos, isolamento social. Esses dados reforçam a necessidade de estratégias pedagógicas diferenciadas e programas de apoio mais estruturados.

Quando questionados sobre a existência, na escola, de programas, projetos ou docentes voltados ao desenvolvimento de habilidades especiais, os resultados indicam que a maioria dos estudantes AH/SD não dispõe de apoio sistemático para o desenvolvimento de suas potencialidades. As respostas que indicaram ausência de programas, inexistência de professores especializados ou descontinuidade de iniciativas corresponderam a 58% dos participantes. Entre aqueles que relataram algum tipo de apoio institucional, a estratégia mais frequentemente mencionada foi a Sala de Recursos/AEE (18%), utilizada para acompanhamento individual, realização de atividades específicas ou desenvolvimento de projetos. A participação em olimpíadas científicas ou matemáticas foi referida por 11% dos alunos, incluindo grupos de preparação, aulas extracurriculares e clubes de ciências. Projetos extracurriculares, como clubes temáticos, laboratórios, pesquisas e atividades artísticas, corresponderam a 8% das respostas. Por fim, a

aceleração de estudos foi mencionada por 5% dos participantes, seja por avanço de série ou por aceleração em componentes curriculares específicos.

O cenário evidencia uma lacuna importante na oferta de políticas de atendimento contínuo e especializado, com predominância de ações isoladas ou dependentes da iniciativa individual do aluno e da família. Para uma educação inclusiva e de excelência, é necessário que tais iniciativas sejam incorporadas ao projeto pedagógico escolar e garantidas de forma regular.

Quando questionados sobre sua identificação com a escola e o quanto gostam de estar nesse ambiente, 52,7% dos estudantes responderam “Sim”, indicando um vínculo positivo com o contexto escolar. Por outro lado, 37,5% afirmaram gostar “Às vezes”, sugerindo uma experiência variável em relação à escola. Já 9,8% declararam “Não”, indicando a presença de um grupo com baixa identificação ou vínculo com o ambiente escolar. Em conjunto, os dados evidenciam que, embora a maioria dos estudantes apresente identificação com a escola, uma parcela expressiva vivencia essa relação de forma parcial ou negativa.

Apenas 26,8% dos estudantes responderam: “Sim” sobre terem oportunidade de mostrar na escola trabalhos produzidos por iniciativa própria como desenhos, maquetes ou pesquisas, indicando que uma minoria encontra espaço institucional para compartilhar suas criações. Por outro lado, 41,1% afirmaram que: “Às vezes” conseguem apresentar esse tipo de produção, o que sugere que, embora existam momentos de abertura, eles não ocorrem de forma sistemática nem garantida. Já 32,1% responderam: “Não”, evidenciando que praticamente um terço dos alunos não dispõe de oportunidades para divulgar seus projetos autorais no ambiente escolar. Esses dados revelam que a valorização da produção independente ainda é limitada e inconsistente. Considerando que o incentivo à expressão criativa é um fator importante para o engajamento, a autoestima e o desenvolvimento das habilidades de alunos com AH/SD, ampliar espaços formais e informais para a apresentação dessas iniciativas pode fortalecer o vínculo dos estudantes com a escola e favorecer um ambiente mais inclusivo e estimulante.

Apenas 15,2% dos estudantes responderam: “Sim” sobre se sentirem desafiados nas atividades e oportunidades oferecidas pela escola, revelando que uma minoria percebe estímulos adequados ao seu potencial. Metade dos participantes (50%) afirmou que: “Às vezes” se sente desafiado, o que indica que as oportunidades existem, mas são esporádicas e possivelmente restritas a determinadas disciplinas, professores ou projetos. Já 34,8% responderam: “Não”, evidenciando que mais de um terço dos alunos não encontra, no contexto escolar, propostas que realmente estimulem seu aprendizado e desenvolvimento. Esse cenário aponta para a necessidade de estratégias pedagógicas mais consistentes e personalizadas, que ofereçam desafios contínuos e diversificados, especialmente para estudantes com AH/SD, cujo engajamento e crescimento dependem fortemente da presença de tarefas instigantes e de alto nível cognitivo.

Os participantes responderam de forma aberta à pergunta “O que você mais gosta na sua escola?”, sem alternativas pré-definidas, permitindo a expressão espontânea de percepções e experiências. Posteriormente, as respostas foram organizadas em categorias temáticas para análise. O aspecto mais frequentemente mencionado foi o relacionamento interpessoal (53 menções; 47,3%), incluindo vínculos com colegas, professores e demais funcionários. Em seguida, destacou-se o espaço físico da instituição (42 menções; 37,5%), como bibliotecas, laboratórios, quadras e áreas externas. As atividades e projetos extracurriculares (28 menções; 25,0%), como olimpíadas, clubes e eventos culturais ou esportivos, também foram apontados como relevantes. As aulas e conteúdos específicos (27 menções; 24,1%),

especialmente aqueles percebidos como desafiadores e estimulantes, foram igualmente valorizados. Por fim, 14 respostas (12,5%) incluíram comentários diversos, neutros ou relacionados a momentos de lazer e à rotina escolar. Ressalta-se que os participantes puderam mencionar mais de um aspecto em suas respostas, totalizando 164 menções para N = 112 participantes.

Em relação à pergunta “O que você menos gosta na sua escola?”, as respostas também foram livres e posteriormente categorizadas. Destaca-se, como categoria mais frequente, a percepção de falta de desafio acadêmico, repetição de conteúdos e aulas pouco estimulantes (40 menções; 35,7%), incluindo referências a atividades consideradas fáceis, redundantes ou excessivamente mecânicas. Questões relacionadas a relações interpessoais negativas foram mencionadas em 21 respostas (18,8%), envolvendo conflitos entre colegas e dificuldades no relacionamento com professores. Críticas à estrutura física e aos recursos da escola apareceram em 16 menções (14,3%), especialmente quanto a espaços inadequados ou subutilizados. Projetos escolares foram citados em 13 respostas (11,6%), principalmente quando percebidos como repetitivos, pouco atrativos ou mal organizados. As atividades avaliativas e tarefas domiciliares corresponderam a 11 menções (9,8%), com críticas a provas, excesso de tarefas ou metodologias avaliativas. Por fim, 11 participantes (9,8%) relataram não haver aspectos relevantes de que não gostassem na escola ou apresentaram respostas neutras.

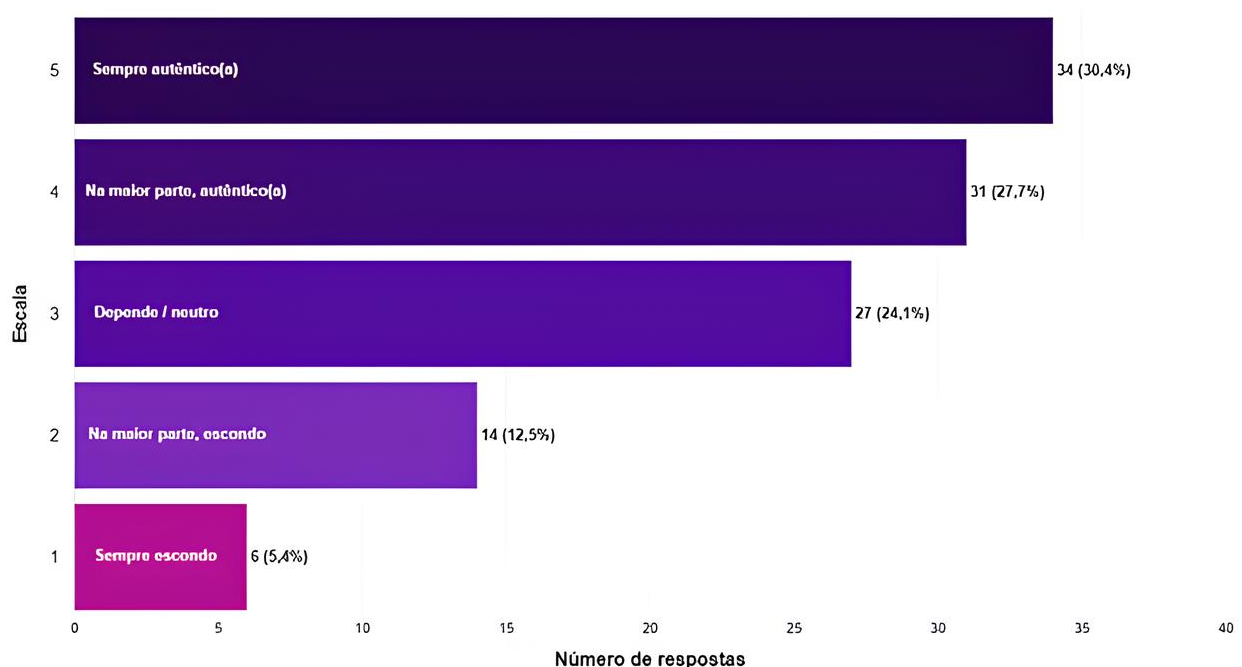
Quando questionados sobre sugestões para tornar a escola um ambiente melhor, um participante não respondeu à questão, sendo as análises realizadas com base em 111 respostas válidas. As respostas foram organizadas em sete categorias temáticas. A categoria mais frequente foi a demanda por aulas mais desafiadoras, personalizadas e estimulantes (33 respostas; 29,5%), reunindo solicitações para adequar o ensino ao ritmo individual dos alunos, eliminar atividades mecânicas e repetitivas como cópia obrigatória, ampliar a autonomia na escolha de temas e adotar metodologias mais ativas e dinâmicas. Expressões como *"é tudo feito para a média, e quem está acima fica limitado"* ilustram a percepção de desajuste entre o currículo padronizado e as necessidades individuais. Em igual frequência, infraestrutura e recursos escolares (14 respostas; 12,5%) e valorização e atendimento de alunos com AH/SD e outras necessidades específicas (14 respostas; 12,5%) foram as segunda e terceira categorias mais citadas. No primeiro caso, os estudantes apontaram limitações no acesso à biblioteca, laboratórios, quadras e tecnologias educacionais, bem como problemas estruturais como infiltrações e banheiros inadequados. No segundo, as demandas incluíram a implementação de Planos Educacionais Individualizados (PEI), criação de programas especializados em superdotação, adaptações curriculares e maior preparo dos professores para compreender características como AH/SD e TDAH. Ampliação do tempo de lazer, integração social e liberdade no ambiente escolar foram mencionadas por 12 participantes (10,7%), com destaque para pedidos de recreios mais longos, atividades lúdicas e maior respeito à individualidade. A atuação docente e a gestão escolar foram alvo de críticas e sugestões em 10 respostas (8,9%), com ênfase na necessidade de maior qualificação profissional, empatia e abertura ao diálogo com os estudantes. Projetos educativos, atividades extracurriculares, passeios pedagógicos e olimpíadas do conhecimento foram mencionados por 9 participantes (8,0%) como estratégias capazes de enriquecer a experiência escolar. Por fim, 20 participantes (17,9%) não apresentaram sugestões, responderam de forma neutra ou forneceram respostas pontuais não enquadráveis nas demais categorias, o que pode indicar tanto satisfação com a escola quanto dificuldade em articular demandas específicas.

Em relação ao convívio entre colegas, embora a questão previsse resposta única, parte dos participantes assinalou mais de uma alternativa, totalizando 136 menções para N = 112 participantes. A

maioria dos alunos (68,8%) relatou manter relações positivas, caracterizadas por convivência harmoniosa, ainda que com diferenças de interesses. Uma parcela dos estudantes indicou sentir-se isolada ou excluída (16,1%), o que pode repercutir negativamente no bem-estar e na integração social, sentimento expresso de forma contundente por um participante que relatou ter "fama de supercomputador", afirmando que os colegas "têm medo de se aproximar". Percentual equivalente (14,3%) relatou preferir manter certo distanciamento, principalmente por falta de afinidade com os colegas. Por fim, 22,3% apresentaram respostas mistas ou específicas, mencionando relações seletivas, convivência funcional ou dificuldades pontuais. Entre esses, destaca-se o relato de um estudante que, após ser inserido em turma avançada, descreveu ter encontrado pares com interesses compatíveis, sugerindo que o agrupamento por habilidade pode favorecer a integração social de alunos AH/SD.

Ao serem questionados sobre o quanto se sentem à vontade para serem autênticos com os colegas, considerando uma escala de 1 a 5, onde 1 significa "sempre escondo minhas habilidades para ser aceito(a)" e 5 significa "sempre sou autêntico(a)", a maioria dos participantes (58,1%) posicionou-se nos níveis superiores da escala, indicando tendência à autenticidade no convívio com os colegas. Em contrapartida, 17,9% relataram tendência ao ocultamento de suas habilidades (Gráfico 5). Esse cenário indica que, embora a autenticidade seja predominante, ainda há barreiras sociais, como medo de julgamento ou diferenças de interesse que levam uma parcela relevante dos alunos a moderar sua forma de se expressar, sinalizando a importância de ambientes escolares mais inclusivos e acolhedores.

Gráfico 5 –Escala de autenticidade no convívio com os colegas (1 = Sempre escondendo; 5 = Sempre autêntico)



Observação: Os respondentes avaliaram em uma escala de 1 a 5 o quanto se sentem à vontade para ser autênticos com os colegas, onde 1 significa 'sempre escondo minhas habilidades para ser aceito(a)' e 5 significa 'sempre sou autêntico(a)'

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

No que se refere às experiências de bullying ou discriminação relacionadas à condição de AHSD, 32,4% dos estudantes relataram já ter vivenciado esse tipo de situação, enquanto 67,6% afirmaram não ter sofrido discriminação diretamente associada à AHSD. Entre estes, alguns indicaram não revelar sua condição aos colegas, o que pode reduzir a exposição ao preconceito, enquanto outros relataram experiências de bullying vinculadas a características distintas da superdotação. Também foram mencionados relatos de maior acolhimento após mudanças de turma ou instituição. Os resultados indicam que, embora a maioria dos alunos não relate discriminação diretamente relacionada à AH/SD, uma parcela significativa apresenta histórico de experiências negativas, frequentemente associadas à estigmatização e à incompreensão no ambiente escolar.

Ao serem questionados sobre as características pessoais que mais acreditavam defini-los, os participantes podiam marcar mais de uma entre sete opções predefinidas, sendo os percentuais calculados em relação ao N total (N = 112). Os resultados revelam um perfil marcadamente convergente: facilidade de aprendizado (90,2%), curiosidade intensa (76,8%) e criatividade (71,4%) foram assinaladas pela ampla maioria dos estudantes, sugerindo que esses três traços constituem o núcleo da autopercepção dos alunos AH/SD. Sensibilidade emocional (58,0%) e perfeccionismo (53,6%) foram marcados por mais da metade dos participantes, evidenciando que a capacidade cognitiva elevada coexiste frequentemente com vulnerabilidade afetiva e autocobrança intensa. Chama atenção a presença simultânea de persistência (42,0%) e procrastinação (38,4%) em proporções próximas, aparente paradoxo que reflete a complexidade do funcionamento executivo nesses estudantes. Por fim, 10,7% acrescentaram características no campo aberto, com menções a lealdade, humor, muita energia, felicidade, nervosismo e ansiedade, traços que evidenciam como esses alunos se percebem de forma multidimensional, para além das categorias predefinidas.

Quando questionados sobre atividades de lazer e desenvolvimento pessoal, os participantes podiam indicar mais de uma opção, totalizando 238 menções. As respostas foram organizadas em categorias temáticas. Os esportes individuais, incluindo natação, tênis, corrida, ciclismo, hipismo, surf e artes marciais, foram os mais frequentes, mencionados por 42 participantes (37,5%), seguidos pelos esportes coletivos, como futebol, vôlei e basquete (35 participantes; 31,2%). Esse resultado sugere uma leve predominância por modalidades que favorecem a autonomia e o ritmo individual, tendência coerente com o perfil de maior independência e intensidade frequentemente descrito na literatura sobre AH/SD (Alencar, 2007; Virgolim, 2021). As artes visuais, incluindo desenho, pintura e escultura, foram citadas por 37 participantes (33,0%), e a música, seja tocando instrumentos, cantando ou compondo, por 30 (26,8%), evidenciando forte presença de atividades artísticas no perfil de lazer desses estudantes. Os jogos eletrônicos foram mencionados por 29 participantes (25,9%), seguidos de outras atividades diversas como astronomia, anime, cinema e aprender coisas novas (19 participantes; 17,0%). Jogos de estratégia e tabuleiro, como xadrez e cubo mágico, apareceram em 17 respostas (15,2%), e a leitura em 13 (11,6%). Tecnologia e programação foram citadas por 9 participantes (8,0%) e dança e ginástica por 7 (6,2%). O conjunto das respostas revela um perfil de lazer amplo e diversificado, com destaque para atividades que combinam desafio cognitivo, expressão criativa e movimento físico.

Ao serem questionados sobre suas expectativas para o futuro escolar, os participantes responderam livremente, totalizando 140 menções. A categoria mais frequente foi a ausência de expectativas ou indecisão quanto ao futuro escolar (29 participantes; 25,9%), o que pode refletir tanto desmotivação com o ambiente escolar quanto dificuldade em projetar perspectivas dentro de um sistema

percebido como pouco adaptado às suas necessidades. Em igual proporção, o acesso à universidade e o êxito acadêmico (28 participantes; 25,0%) e a demanda por melhorias na escola e maiores desafios acadêmicos (28 participantes; 25,0%) foram as expectativas mais recorrentes. Nesse segundo grupo, destacam-se pedidos por matérias mais avançadas, redução de repetições e maior estímulo por meio de olimpíadas e projetos, sinalizando que, para esses estudantes, a escola é percebida como um espaço ainda aquém do seu potencial. A melhora nas relações interpessoais e maior aceitação foram mencionadas por 15 participantes (13,4%), reforçando os achados sobre dificuldades de integração social identificados em questões anteriores do estudo. O desejo de estudar fora do país foi indicado por 9 participantes (8,0%), enquanto adaptação curricular e reconhecimento da AH/SD, maior autonomia e flexibilidade, e satisfação com a experiência atual corresponderam, cada um, a 8 participantes (7,1%). Por fim, 7 estudantes (6,2%) manifestaram explicitamente o desejo de encurtar o período escolar por meio de aceleração, reclassificação ou ingresso precoce na universidade, sinalizando que, para esse grupo, a falta de estímulo torna o tempo na escola percebido como um obstáculo a ser superado, e não como uma oportunidade de desenvolvimento. Entre esses, destaca-se o relato de um participante que, ao descobrir a possibilidade de aceleração durante o próprio preenchimento do questionário, expressou interesse imediato pelo recurso, evidenciando tanto o desconhecimento sobre as políticas de atendimento à AH/SD quanto a urgência sentida por esses estudantes em encontrar alternativas ao modelo escolar vigente.

Quando solicitados a indicar a única mudança que tornaria o ambiente escolar mais acolhedor e estimulante, a demanda por aulas mais desafiadoras, dinâmicas e com conteúdo avançado foi a resposta mais frequente (30 participantes; 26,8%), reforçando de forma consistente o padrão identificado ao longo de todo o instrumento, a percepção de que o currículo regular não atende ao potencial desses estudantes. A segunda categoria mais frequente foi a satisfação com o ambiente atual ou ausência de expectativas de mudança (19 participantes; 17,0%), seguida pelo desejo de um ambiente mais silencioso e organizado (16 participantes; 14,3%), evidenciando que o clima de sala de aula interfere diretamente na concentração e no aprendizado desse grupo. A melhoria na atuação e qualificação docente foi indicada por 12 participantes (10,7%), com pedidos de maior empatia, compreensão e abertura ao diálogo. Melhorias em infraestrutura e recursos, como laboratórios, biblioteca e quadra esportiva foram mencionadas por 9 participantes (8,0%). Aceleração escolar ou agrupamento por nível de habilidade e outras respostas pontuais corresponderam, cada uma, a 6 menções (5,4%). Com igual frequência, adaptação curricular e reconhecimento da AH/SD e melhora nas relações interpessoais e aceitação foram indicadas por 5 participantes cada (4,5%), e maior autonomia e flexibilidade por 4 (3,6%). Tomados em conjunto, esses resultados convergem para um diagnóstico coerente com os demais achados do estudo: a escola é percebida por esses alunos como um ambiente que ainda não aprendeu a reconhecer, valorizar e estimular adequadamente quem aprende de forma diferente.

Encerrando o instrumento, os participantes foram questionados sobre se acreditavam que a condição de AH/SD influenciaria sua escolha de carreira no futuro. A maioria, ainda que não de forma expressiva, respondeu afirmativamente (57 participantes; 50,9%), atribuindo essa influência principalmente à facilidade de aprendizado, à busca por desafio intelectual, ao hiperfoco e à tendência a se identificar com áreas que exigem raciocínio complexo e autonomia. Um percentual expressivo, no entanto, respondeu negativamente (43 participantes; 38,4%), argumentando que a escolha profissional depende fundamentalmente do esforço pessoal, dos interesses individuais e das oportunidades, e não da

condição em si. Essa postura revela uma percepção madura e autônoma de identidade, dissociando a AH/SD do destino profissional. Respostas ambivalentes ou condicionais foram registradas por 9 participantes (8,0%), e 3 (2,7%) não souberam responder. A amplitude das perspectivas expressas ilustra bem a heterogeneidade desse grupo: de um lado, estudantes que enxergam a AH/SD como um privilégio a ser aproveitado em grandes projetos, como aquele que afirmou querer ser "*cientista-chefe da NASA ou hacker que salva o planeta*"; de outro, aquele que, diante de toda a experiência escolar relatada ao longo do questionário, resumiu sua expectativa a "*só acabar a escola, arranjar um emprego qualquer e sair de casa*", resposta que, por seu contraste, condensa de forma singular o impacto que um ambiente escolar inadequado pode exercer sobre o projeto de vida de um aluno com AH/SD.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta pesquisa evidenciam que estudantes com AH/SD apresentam um perfil heterogêneo, tanto em termos de desempenho cognitivo quanto de experiências emocionais e escolares. A coleta de dados na investigação evidenciou que a percepção de estudantes brasileiros com AH/SD é permeada pelas dimensões intelectual e emocional, como atestam relatos de bullying e de incompreensão por parte de colegas e professores.

As expectativas para o futuro revelam tanto a aspiração acadêmica elevada, com forte desejo de ingresso em universidades de prestígio, inclusive internacionais, quanto a ansiedade em abreviar a etapa escolar, como se a passagem precoce para o ensino superior fosse a solução para o déficit de desafios. Esse achado é particularmente relevante, pois evidencia a urgência em repensar o papel da escola básica: não apenas oferecer conteúdos avançados, mas também criar ambientes de pertencimento, acolhimento e valorização.

Isso, por sua vez, reforça a ideia de que a superdotação, para ser compreendida e atendida em suas necessidades, não pode ser considerada unicamente sob o viés do que o aluno apresenta em índices acadêmicos na escola. Questões socioemocionais, tais como respeito, parceria e motivação, são aspectos-chave, com papel fundamental no bem-estar e no desenvolvimento pessoal e acadêmico desses estudantes. Considerar essa completude para o aluno com AH/SD é vital quando se considera a necessidade de uma educação que tenha compromisso com o aluno em perspectiva integral.

Assim, os dados reforçam a necessidade de políticas públicas consistentes, formação docente específica e efetiva implementação de Programas de Ensino Individualizado (PEI), conforme previsto na legislação brasileira. É imprescindível superar o modelo escolar centrado na média e promover práticas pedagógicas que reconheçam a singularidade dos alunos com AH/SD, equilibrando o desenvolvimento cognitivo com suporte socioemocional. Somente a partir dessa integração será possível garantir a esses estudantes não apenas desempenho acadêmico compatível com suas potencialidades, mas também bem-estar, inclusão e realização plena.

CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

Davi Almeida Cardoso: Concepção e idealização do estudo; formulação da pergunta de pesquisa; desenvolvimento do instrumento de coleta de dados; aplicação dos questionários; organização e gerenciamento dos dados coletados; realização das análises estatísticas; interpretação dos resultados; elaboração de tabelas e gráficos; redação da discussão do manuscrito; revisão e aprovação da versão final.

Antônio Áthylas Lopes de Oliveira: Contribuição para a redação do manuscrito, incluindo elaboração da introdução e das considerações finais; revisão da literatura; organização e aprimoramento da estrutura textual; revisão crítica e aprovação da versão final do manuscrito.

Maria Isabelle Silva: Coordenação e supervisão do projeto de pesquisa; submissão e acompanhamento do protocolo junto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP); acompanhamento dos aspectos éticos e regulatórios do estudo; revisão crítica do manuscrito; aprovação da versão final para publicação.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Eunice M. L. S. de. Características sócio-emocionais do superdotado: questões atuais. *Psicologia em estudo*[online], v. 12, n. 2, p. 371-378, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v12n2/v12n2a18.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 05 mar. 2026.
- BRASIL. Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015. Dispõe sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 dez. 2015. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13234-29-dezembro-2015-782192-publicacaooriginal-149105-pl.html>. Acesso em: 05 mar. 2026.
- CASTRO, Rafael Fonseca de; PORTELA, Cristina Moreira; SANTOS, Creane Francos dos. Altas habilidades/superdotação: revisão das pesquisas *stricto sensu* no Brasil (2002–2024). *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 24, p. 1-25, 2026. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/71810/49759>. Acesso em: 08 mar. 2026.
- NEGREIROS, Júlia Reis et al. Características socioemocionais de crianças com altas habilidades/superdotação: um estudo exploratório. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 38, 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/83882/66503>. Acesso em: 06 mar. 2026.
- NEUMANN, Patricia. *A Sobre-excitabilidade na Superdotação*: contribuições de Kazimierz Dabrowski. Guarapuava: Apprehendere, 2024.
- RODRIGUES, Fabiano de Abreu Agrelo et al. Superdotação: uma neurodivergência evolutiva ou um aprimoramento cognitivo? *Ciência Latina Revista Científica Multidisciplinar*, v. 8, n. 4, jul./ago. 2024. Disponível em: <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/12286/17835>. Acesso em: 03 mar. 2026.
- VIRGOLIM, Ângela M. R. *Altas Habilidades/Superdotação*: Encorajando Potenciais. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab1.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2026.
- VIRGOLIM, Ângela M. R. As vulnerabilidades das altas habilidades e superdotação: questões sociocognitivas e afetivas. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, e81543, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/55HDKrpm9R8Sb5SPBPrB3jF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 mar. 2026.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSES

Os autores declaram não possuir conflitos de interesse financeiros, pessoais ou institucionais que possam ter influenciado a condução do estudo, a análise dos dados ou a interpretação dos resultados.

DISPONIBILIDADE DOS DADOS

Os dados de pesquisa utilizados para análise dos resultados deste estudo estão disponíveis mediante solicitação aos autores. O compartilhamento dos dados será realizado de forma a preservar a confidencialidade e o anonimato dos participantes, conforme aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - UEPB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: As principais percepções de alunos brasileiros com altas habilidades/superdotação em sua vivência pessoal, social e pedagógica no ambiente escolar

Pesquisador: MARIA ISABELLE SILVA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 91243625.6.0000.5187

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 8.125.782

Apresentação do Projeto:

ABORDA TEMÁTICA RELEVANTE COM FUNDAMENTAÇÃO TEORICA.

Objetivo da Pesquisa:

A PROPOSTA DECLARA O OBJETIVO COMO "Identificar as percepções de alunos brasileiros com AHSD em sua vivência pessoal, social e pedagógica no ambiente escolar."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

DESCRITOS CONFORME RECOMENDAÇÃO DA RESOLUÇÃO 466.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A PESQUISA APRESENTOU FUNDAMENTAÇÃO REFLEXIVA, COM TRAJETÓRIA METODOLÓGICA OBJETIVA E DESCRIÇÃO ADEQUADA PARA TRABALHO DE CAMPO.OS ASPECTOS IDENTIFICADOS EM APRECIÇÃO ANTERIOR FORAM ESCLARECIDOS

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

SEM PENDÊNCIAS.

Recomendações:

SEM PENDÊNCIAS.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

INEXISTE PENDÊNCIAS E OU INADEQUAÇÕES QUE O PESQUISADOR NECESSITE ESCLARECER.

Endereço: Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário

Bairro: Bodocongó

CEP: 58.109-753

UF: PB

Município: CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)3315-3373

Fax: (83)3315-3373

E-mail: cep@setor.uepb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA - UEPB



Continuação do Parecer: 8.125.782

RECOMENDAMOS OBSERVÂNCIA ATENTA E CRITERIOSA DURANTE EXECUÇÃO PARA GARANTIR O CUMPRIMENTO DA RESOLUÇÃO

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto foi avaliado pelo colegiado, tendo recebido parecer APROVADO. O pesquisador poderá iniciar a coleta de dados, ao término do estudo deverá ENVIAR RELATÓRIO FINAL através de notificação (via Plataforma Brasil) da pesquisa para o CEP da UEPB

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2603867.pdf	30/12/2025 10:23:12		Aceito
Outros	QUESTIONARIO_2AV.pdf	30/12/2025 02:56:54	MARIA ISABELLE SILVA	Aceito
Outros	TERMO_DE_COMPROMISSO_PESQUISADOR_2AV.pdf	30/12/2025 02:54:43	MARIA ISABELLE SILVA	Aceito
Declaração de concordância	DECLARACAO_DE_CONCORDANCIA_2AV.pdf	30/12/2025 02:52:24	MARIA ISABELLE SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_NOVO.pdf	30/12/2025 02:51:11	MARIA ISABELLE SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_REFEITO.pdf	30/12/2025 02:50:13	MARIA ISABELLE SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO2AV.pdf	30/12/2025 02:49:29	MARIA ISABELLE SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_assinado.pdf	13/08/2025 19:02:36	MARIA ISABELLE SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário

Bairro: Bodocongó

CEP: 58.109-753

UF: PB

Município: CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)3315-3373

Fax: (83)3315-3373

E-mail: cep@setor.uepb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - UEPB



Continuação do Parecer: 8.125.782

CAMPINA GRANDE, 19 de Janeiro de 2026

Assinado por:
Gabriela Maria Cavalcanti Costa
(Coordenador(a))

Endereço: Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário
Bairro: Bodocongó **CEP:** 58.109-753
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)3315-3373 **Fax:** (83)3315-3373 **E-mail:** cep@setor.uepb.edu.br

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.