



UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA  
*CAMPUS* DE VIÇOSA  
LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

GECEÁRIA RITA RAMOS FARIA

**ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (AH/SD) E A  
APRENDIZAGEM LÚDICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

VIÇOSA

2025

GECEÁRIA RITA RAMOS FARIA

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (AH/SD) E A  
APRENDIZAGEM LÚDICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Monografia apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Curso De Licenciatura Em Matemática.  
Orientadora: Profa. Dra. Cristiane Botelho Valadares

Orientador: Profa. Dra. Cristiane Botelho Valadares

VIÇOSA

2025


GECEÁRIA RITA RAMOS FARIA

**ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (AH/SD) E A  
APRENDIZAGEM LÚDICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Monografia apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Curso De Licenciatura Em Matemática.  
Orientadora: Profa. Dra. Cristiane Botelho Valadares


APROVADA EM:

ASSENTIMENTO:

Documento assinado digitalmente  
 **GECEARIA RITA RAMOS FARIA**  
Data: 15/12/2025 11:35:13-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Geceária Rita Ramos Faria**

Documento assinado digitalmente  
 **CRISTIANE BOTELHO VALADARES**  
Data: 12/12/2025 16:56:23-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Profa. Dra. Cristiane Botelho  
Valadares**  
Orientadora  
UFV-DMA

VIÇOSA  
2025

GECEÁRIA RITA RAMOS FARIA

## ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (AH/SD) E A APRENDIZAGEM LÚDICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Monografia apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Curso De Licenciatura Em Matemática.  
Orientadora: Profa. Dra. Cristiane Botelho Valadares

APROVADA EM:

BANCA AVALIADORA



Documento assinado digitalmente  
**CRISTIANE BOTELHO VALADARES**  
Data: 12/12/2025 16:58:04-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Profa. Dra. Cristiane Botelho  
Valadares**  
Orientadora  
UFV-DMA



Documento assinado digitalmente  
**CAROLINE MENDES DOS PASSOS**  
Data: 15/12/2025 11:17:15-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Profa. Dra. Caroline Mendes dos  
Passos**  
UFV-DMA



Documento assinado digitalmente  
**SILVANA CLAUDIA DOS SANTOS**  
Data: 14/12/2025 13:11:44-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Profa. Dra. Silvana Cláudia dos Santos**  
UFV-DPE

VIÇOSA  
2025

*Dedico este trabalho às crianças com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), em especial aquelas que já se sentiram diferentes, deslocadas ou incompreendidas. Que esta pesquisa contribua para que suas trajetórias escolares sejam mais acolhedoras, significativas e respeitadas em sua singularidade.*

# Agradecimentos

Agradeço, com todo o meu coração, à minha família de sangue e de coração. Vocês foram meu suporte nos momentos de incerteza e minha força quando pensei em desistir. Cada abraço, cada palavra de carinho e cada demonstração silenciosa de apoio fizeram toda a diferença nesta caminhada. Levo comigo tudo o que me ensinaram, e este trabalho é também fruto do amor que sempre recebi de vocês.

Aos meus amigos e às pessoas queridas que fizeram parte desta trajetória, deixo meu sincero reconhecimento. Obrigada por compreenderem minhas ausências, celebrarem minhas pequenas conquistas e me oferecerem companhia, afeto e leveza mesmo nos dias mais difíceis. Em especial, agradeço ao meu amigo João Luis, por me ajudar na difícil tarefa de chegar até os participantes da pesquisa. Também à minha amiga Nicole, que é minha companhia e colo nos momentos bons e ruins da vida.

Agradeço, com carinho especial, aos participantes desta pesquisa, que gentilmente abriram suas histórias e compartilharam vivências tão pessoais e significativas. Cada relato oferecido não apenas ampliou minha compreensão sobre as Altas Habilidades, mas também tocou profundamente minha própria trajetória, despertando reflexões, memórias e sentimentos que carrego comigo. A coragem de cada um em expor suas experiências, desafios e conquistas deu sentido a este estudo e transformou este trabalho em algo muito além de uma simples produção acadêmica. Sem vocês, este trabalho não apenas não seria possível.

À minha orientadora, Profa. Dra. Cristiane Botelho, expresso minha profunda gratidão pela orientação dedicada, pelas palavras sempre acolhedoras e pelo incentivo constante. Sua sensibilidade, competência e disponibilidade foram essenciais para a construção deste estudo.

Estendo meus agradecimentos aos membros da banca avaliadora, que dedicaram seu tempo, olhar crítico e contribuições valiosas para o aprimoramento deste trabalho. Agradeço pelo respeito, pela leitura atenta e pelas sugestões que enriqueceram significativamente esta pesquisa.

A todos que, de alguma forma, estiveram presentes nesta jornada, muito obrigada. Este trabalho também é de vocês.

*“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.”(Paulo Freire)*

FARIA, Geceária Rita Ramos, Universidade Federal de Viçosa, dezembro de 2025.  
Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) E A Aprendizagem lúdica Na Educação Básica.  
Orientadora: Cristiane Botelho Valadares

## Resumo

Este trabalho tem como objetivo analisar as experiências de alunos egressos do ensino médio com AH/SD, compreendendo seus desafios, vivências escolares e percepções sobre metodologias de ensino, principalmente nas práticas lúdicas. O estudo adotou uma abordagem qualitativa por meio de entrevistas semiestruturadas com dois participantes identificados com AH/SD, cujas vivências foram analisadas a partir de eixos temáticos. Os resultados indicaram que ambos os participantes durante o Ensino Médio vivenciaram majoritariamente as aulas tradicionais de matemática, com poucos momentos lúdicos, o que impactou a motivação e o aproveitamento do potencial intelectual. Logo, as atividades lúdicas favoreceram o aprendizado, a criatividade e o interesse dos alunos. Conclui-se que ludicidade é um recurso que pode potencializar o desenvolvimento e aprendizado dos alunos AH/SD pois estimula a autonomia e amplia o raciocínio crítico e criativo.

**Palavras-chaves:** Educação Inclusiva, Ludicidade, Aprendizagem

# Sumário

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> . . . . .	<b>9</b>
<b>1.1</b>	<b>Justificativa</b> . . . . .	<b>10</b>
<b>1.2</b>	<b>Objetivo Geral</b> . . . . .	<b>11</b>
<b>1.3</b>	<b>Objetivos Específicos</b> . . . . .	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b> . . . . .	<b>13</b>
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA</b> . . . . .	<b>19</b>
<b>4</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÕES</b> . . . . .	<b>21</b>
<b>4.1</b>	<b>Identificação e Reconhecimento das Altas Habilidades</b> . . . . .	<b>21</b>
<b>4.2</b>	<b>Socialização e Experiências escolares</b> . . . . .	<b>24</b>
<b>4.3</b>	<b>Experiências Lúdicas</b> . . . . .	<b>28</b>
<b>4.4</b>	<b>Realidade Pós Conclusão do Ensino Médio</b> . . . . .	<b>32</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> . . . . .	<b>35</b>
<b>6</b>	<b>REFERÊNCIAS</b> . . . . .	<b>37</b>
<b>7</b>	<b>APÊNDICE</b> . . . . .	<b>40</b>

# 1 Introdução

Para a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p.15):

Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

Segundo Souza e Rangni (2019) os alunos com Altas Habilidade/Superdotação (AH/SD) fazem parte da educação especial e necessitam de uma abordagem pedagógica que atenda as suas especificidades para um bom desenvolvimento. Tendo isso em vista, esses alunos possuem capacidade intelectual e criatividade em determinadas áreas que demandam práticas pedagógicas específicas para que haja desenvolvimento social e acadêmico dos mesmos.

Para a maioria das pessoas, os alunos com AH/SD são aqueles que aprendem rápido, estudam muito e sempre tiram notas boas, entretanto esses estudantes sem diagnósticos geralmente são aqueles tidos como inquietos, que dispersam facilmente, e não tem um bom rendimento acadêmico. De acordo com Brito, Massoni (2019, p.114):

Os estudantes portadores de Superdotação são classificados no cotidiano escolar como estudantes indisciplinados e desconcentrados, alijados de uma atenção especial capaz de oferecer um desenvolvimento pleno de suas habilidades através do enriquecimento e aprofundamento do currículo escolar. Conseqüentemente, muitos dos estudantes AH/SD acabam abandonando o sistema educacional. Dessa forma, um dos grandes desafios da educação.

Por outro lado, além da dificuldade de conseguir aprofundar e desenvolver as áreas de dotação dos alunos com AH/SD, em uma realidade de tempo limitado e grandes demandas do Ensino Básico, são por vezes agravadas pela realidade social, econômica e cultural da comunidade escolar. Para que um estudante tenha diagnóstico de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) é necessário muitas questões, as quais possuem vários recortes sociais. Se para muitos profissionais da educação, compreender de maneira plena como lidar com AH/SD, para a família da criança ou adolescente é ainda mais complicado. O diagnóstico depende de determinada instrução para buscar ajuda e também de recursos financeiros, considerando que os testes e o acompanhamento com profissionais possuem um preço elevado. Com isso, muitos alunos não chegam a ter o diagnóstico.

Diante de tantos desafios, a aprendizagem matemática normalmente já é vista como muito complicada e a maioria dos estudantes possuem muita dificuldade, se torna ainda mais intrincada de ser trabalhada no contexto citado. Diante disso, a ludicidade pode ser um recurso para se usar, não somente para atender às dificuldades dos alunos, mas também trabalhar para o desenvolvimento de alunos talentosos e dotados. Assim como Virgolim (2007) afirma:

Recomenda-se a transformação de aulas em atividades lúdicas. A curiosidade natural de uma criança pode ser satisfeita em dinâmicas que a levem a perceber-se como sujeito experimental em uma pesquisa que ela mesma construiu.

Diante do exposto, a complexidade da educação de alunos com altas habilidades/Superdotação (AH/SD), considerando desafios sociais, econômicos e culturais, exige abordagens pedagógicas adequadas as necessidades . A integração de atividades lúdicas no currículo escolar pode, portanto, transformar o processo de ensino-aprendizagem, considerando as especificidades de cada aluno (AH/SD).

## 1.1 Justificativa

Durante minha trajetória acadêmica, participei de um projeto de extensão, *Ludicidade* na Universidade Federal de Viçosa (UFV) que tem como intuito promover atividades lúdicas que contribuem para o processo de ensino - aprendizagem da matemática. Nesse projeto, pude ver o potencial e a eficiência da ludicidade para assimilação da matemática e também para o desenvolvimento do senso crítico. A partir disso, surgiu a motivação para avaliar o uso da ludicidade no ensino para estudantes com alta habilidades a fim de promover maior desenvolvimento e integração dos mesmos. Além dessa motivação, sou uma pessoa neurodivergente que possui diagnóstico de Transtorno De Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). O que me trouxe vários desafios durante minha trajetória escolar, principalmente quanto ao processo de aprendizagem. Paralelamente a isso, tenho a possibilidade de também ser AH/SD, o que configuraria dupla excepcionalidade. Essa vivência me colocou em um lugar de reflexão sobre os métodos de ensino tradicionais que despertou um interesse científico no desenvolvimento do potencial dos neurodivergentes, em especial os AH/SD.

O apoio pedagógico e especializado aos estudantes da Educação Especial tem apresentado aumento no contexto escolar. No entanto, para que haja uma educação verdadeiramente inclusiva, é necessário que todos os alvos dessa educação sejam incluídos. Entretanto, segundo Martins et al. (2016), os alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) não recebem tanto apoio e nem são os principais alvos das políticas públicas da

Educação Especial. Isso dificulta o desenvolvimento da aprendizagem desses estudantes e também sua inclusão na educação regular.

De acordo com Martins et al. (2016), o número de pesquisas a respeito de alunos com AH/SD vem aumentando durante os anos. Porém, ainda é muito pequeno se comparado com os estudos realizados acerca de estudantes autistas ou com TDAH, por exemplo. Com isso, é muito importante que essa temática seja mais estudada e aprofundada.

Como citado na introdução, a maioria das pessoas não compreendem de fato o que são altas habilidades. Isso inclui, os professores e demais profissionais da educação. Quando se fala em produções acadêmicas, não há muitas pesquisas a respeito do tema, tanto que ao pesquisar "Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD)" no catálogo de teses e dissertações da CAPES há apenas 92 trabalhos a respeito. Quando pesquisado "Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) e Educação Básica" o número de publicações é ainda menor, sendo apenas 9 publicações. Visto isso, é necessário o estudo e mais produções acadêmicas a respeito do tema para que possa haver um conhecimento maior acerca das altas habilidades e também proporcionar uma melhora no exercício da docência em relação as altas habilidades.

## 1.2 Objetivo Geral

Analisar as experiências de alunos egressos do ensino médio com AH/SD, compreendendo seus desafios, vivências escolares e percepções sobre metodologias de ensino, principalmente nas práticas lúdicas.

## 1.3 Objetivos Específicos

1. Analisar as experiências vivenciadas por alunos com altas habilidades durante o ensino médio, especialmente no que diz respeito à identificação e ao atendimento de suas necessidades educacionais.
2. Investigar as estratégias de ensino na presença (ou ausência) de práticas pedagógicas lúdicas e como contribuiu ou poderia ter contribuído para o engajamento, a motivação e o desenvolvimento cognitivo desses alunos no contexto do ensino médio.
3. Investigar as expectativas, escolhas acadêmicas e profissionais dos alunos com altas habilidades após a conclusão do ensino médio, considerando o impacto das metodo-

logias vivenciadas, especialmente as de caráter lúdico quando houver.

## 2 Referencial Teórico

De acordo com Cruz (2014) já era possível encontrar pessoas que apresentavam altas habilidades/Superdotação (AH/SD) e se destacavam dentro da sociedade desde a antiguidade. Além disso, Teixeira (2022) também afirma que muitas sociedades como Atenas e Esparta valorizavam as pessoas com altas habilidades, colocando essas pessoas em posições que facilitassem o desenvolvimento daqueles povos.

A fala de Perez (2004) complementa o contexto histórico das altas habilidades, ao discutir a origem do conceito de superdotação.

O lançamento do Sputnik pela Rússia, em 1957, coloca em xeque o poderio norte/ americano, naquele momento baseado na sua capacidade técnico-científica, e a seleção e educação de PAHs passa a cumprir uma função muito clara e determinada: suprir as fileiras de cientistas, matemáticos, físicos e pesquisadores que assegurariam a supremacia do norte. É neste momento que o conceito de superdotação da época é associado ao de riqueza da nação, e a educação destas pessoas passa a garantir impressionantes recursos para o fomento dos Vales de Silício, MTIs e muitos outros viveiros tecnológicos dos Estados Unidos, que asseguraram o poderio deste país em detrimento do bem-estar das PAHs.(PEREZ, 2004, p.29).

A partir desse contexto histórico e outras pesquisas sobre altas habilidades e também a educação especial, surgiram leis e algumas políticas para as pessoas com AH/SD. Isso é visto na fala de DELU, 2007, Apud FIORIN; GOULARTE;NEGRINI, 2022.P.16.

Na escola, a partir da década de 1990, mas, principalmente, após a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015), é possível identificar um aumento no número de estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), o que reforça a proposta de uma educação inclusiva, que impacta ainda mais a formação dos professores.

Perez (2004) também revela que no final da década de 60, Renzulli começa suas pesquisas a respeito das AH/SD e em 1978, publicou a Teoria dos Três Anéis e estava pesquisando a respeito do tema até o ano de publicação da tese da autora. Essa Teoria será explicada de forma mais detalhada mais a frente.

Quanto as políticas públicas sobre educação, Virgolim (2019) ressalta a importância dessas medidas para a manutenção da educação especial para implementação de atividades que incluam os AH/SD na educação, afirma que :

Um dos grandes passos dados no Brasil em direção a uma Política Nacional de Educação Especial foi, sem dúvida alguma, a implementação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) pelo Ministério da Educação em 2005. O programa, desenvolvido em todas as unidades da Federação, em parceria com as Secretarias de Educação, tornou-se tema amplamente debatido em seminários, encontros, congressos e cursos para a formação continuada de professores da educação inclusiva. (Virgolim, 2019, p.582).

Há vários mitos e desinformação a respeito do que realmente são as altas habilidades e a superdotação. No entanto, alguns autores conceituam de maneira clara o que é AH/SD. Clinicamente há alguns testes que podem identificar altas habilidades, e que geralmente também fazem o Questionário de inteligência (QI). Segundo Figueiredo, Vidal e Nascimento (2015, p. 414):

O modelo estrutural do WAIS-IV, assim como o do WISC-IV, contempla quatro fatores denominados Compreensão Verbal (CV), Raciocínio Perceptual (RP), Memória Operacional (MO) e Velocidade de Processamento (VP). O primeiro fator, Compreensão Verbal (CV), constitui-se pelos sub testes Informação, Semelhanças e Vocabulário; Raciocínio Perceptual é avaliado por Cubos, Raciocínio Matricial e Quebra-Cabeças Visuais; Memória Operacional (MO) por Dígitos e Aritmética; e Velocidade de Processamento (VP) conserva a mesma estrutura desde a 3ª edição das escalas, com os sub testes Códigos e Procurar Símbolos. Para avaliar tais fatores, a quarta versão conta com 15 sub testes, sendo cinco deles suplementares. Esses sub testes suplementares são aplicados opcionalmente, em lugar de algum dos principais, para garantir a avaliação dos quatro fatores quando algum sub teste for invalidado: Compreensão (para CV), Completar Figuras e Pesos de Figuras (para RP), Sequência de Números e Letras (para MO) e Cancelamento (para VP).

Esses testes permitem que psicólogo clínico identificar, de forma detalhada, o perfil cognitivo do avaliado e reconhecer desempenhos significativamente acima da média, auxiliando no diagnóstico das altas habilidades/superdotação.

O significado de altas habilidades é diferente do senso comum sobre o termo. Com isso, é necessário distinguir entre alunos AH/SD e alunos talentosos. Assim como ao parafrasear Guenther (2012), Oliveira, Rangni (2019) dizem:

Os alunos dotados são aqueles que se destacam por sua capacidade natural acima da média do grupo comparável, isto é, seus pares etários que compartilham o mesmo espaço da sala de aula, destacando-se em alguma das áreas do conhecimento. Já os alunos talentosos são aqueles que se sobressaem por alto desempenho, por meio de treino e conhecimento aprendido, como compreendido por Guenther (2012). GUENTHER, 2012, Apud OLIVEIRA; RANGNI, 2019, p.2.

A respeito do conceito de AH/SD também temos a visão de Renzulli (1978, 2005), o qual define as altas habilidades através da Teoria dos Três Anéis. Virgolim (2019) ao parafrasear Renzulli(2005) define o que é a Teoria dos Três Anéis.

Em sua Teoria dos Três Anéis (REZZULLI; REIS, 1997), concebe a super dotação como os comportamentos que resultam da confluência entre altas habilidades, criatividade e envolvimento com a tarefa. Os três anéis estão dispostos em um padrão xadrez (ver Fig. 1) que representa a interação entre fatores ambientais e de personalidade que favorecem o aparecimento da superdotação (representada na parte hachurada no modelo). Para Renzulli, este fenômeno se dá no espectro do desenvolvimento humano e pode ser entendido por meio dos comportamentos observáveis apresentados pelo indivíduo em uma dada situação, quando o potencial é convertido em desempenho em uma área específica. RENZULLI, 2005, apud VIRGOLIM, 2019.

A fim de tornar mais evidente e claro o conceito desenvolvido por Renzulli(1978) e Renzulli (2005) segue abaixo a imagem citada no trecho acima.

### Representação gráfica da definição de superdotação

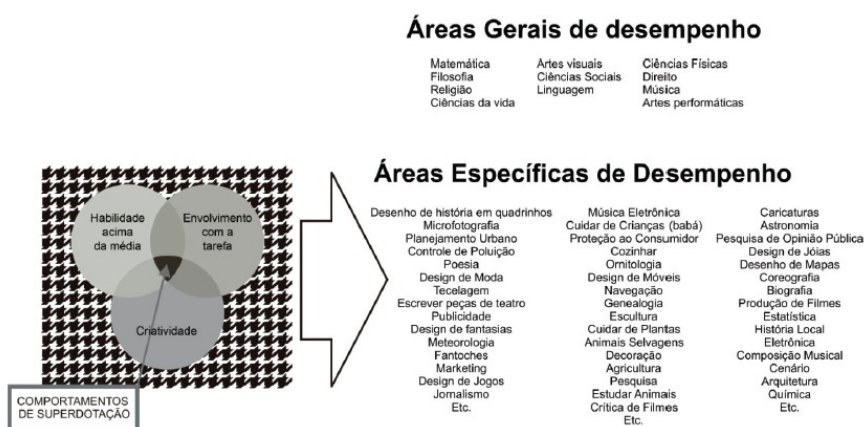


Figura 1 – Modelo dos Três Anéis de Renzulli. Representação gráfica das três dimensões que caracterizam o comportamento de superdotação.

Fonte: Adaptado de Renzulli (1978)

A partir das falas dos autores, é possível afirmar que a definição de altas habilidades se pauta na capacidade acima do comum de um indivíduo realizar certa atividade, no entanto não necessita ser em uma área específica do conhecimento.

Como as pessoas com AH/SD podem ter dotação em diferentes áreas, há também o conceito de altas habilidades para a área de matemática. Oliveira; Rangni (2022) ao citar Singer et al. (2016) descreve as altas capacidades específicas para matemática.

Nas capacidades específicas para a área matemática foram relacionadas: sensibilidade matemática, memória excepcional, concentração por longos períodos, preferência pela abstração, prazer na matemática, identificação de padrões e relações, resolução de problemas de forma incomum, domínio e estruturação rápida do conteúdo, generalização e reversão de

processos matemáticos. Já nos traços gerais de personalidade, os autores apontam para: interesse, dedicação, gosto por resolver problemas, consistência e tolerância diante da frustração, participação em atividades autodirigidas e disposição para tarefas desafiadoras. SINGER et al., 2016, apud OLIVEIRA; RANGNI, 2022, p. 4.

De acordo com Virgolim (2014) ao parafrasear Renzulli (1986b) existem dois tipos de superdotação: A superdotação escolar e a superdotação produtivo-criativa. A superdotação acadêmica é facilmente verificada por teste de QI e está relacionada a alunos que geralmente tiram notas boas na escola. A superdotação produtivo-criativa se trata de uma:

Habilidade criativa-produtiva que implica no desenvolvimento de materiais e produtos originais; aqui, a ênfase é colocada no uso e aplicação da informação (conteúdo) e processos de pensamento de forma integrada, indutiva, e orientada para os problemas reais. O aluno, nesta abordagem, é visto como um “aprendiz em primeira mão”, no sentido de que ele trabalha nos problemas que têm relevância para ele e são considerados desafiadores . RENZULLI, 1986b, apud VIRGOLIM, 2014, p. 583.

Segundo Souza e Rangni (2019), alguns graduandos de pedagogia ao serem entrevistados afirmaram que alunos com altas habilidades eram as crianças mais inteligentes, que estudavam muito e aprendiam sozinhas. Isso reforça a ideia da disseminação de um senso comum equivocado acerca da dotação, mostrando a necessidade de promover mais informação sobre o tema e também melhorar a formação de professores para serem capazes de atuar de formar plena.

Souza e Rangni(2019) também afirmaram que, ao perguntarem aos participantes sobre os alunos citados na pesquisa, os quais eram atendidos pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), descobriram que apenas um dos alunos tinha atendimento na escola. Com isso, geralmente há falta de políticas públicas que incluam devidamente os alunos com altas capacidades na Educação Especial, possibilitando o desenvolvimento acadêmico e social desses estudantes.

As escolas brasileiras e os professores enfrentam várias dificuldades para compreensão e acolhimento dos estudantes AH/SD. Essas dificuldades se dão através da dificuldade de identificação das características, suas as necessidades e quais estratégias usar com esses alunos. Normalmente não há, durante a formação docente, conteúdos específicos sobre o tema, dificultando a atuação no meio escolar. Na pesquisa realizada por Oliveira e Rangni (2020), boa parte dos professores desconheciam a temática e ressaltam a importância de ter conhecimento a respeito das Altas Habilidades para o amparo e desenvolvimento desses estudantes.

Assim como o desconhecimento a respeito das altas habilidades também existem vários esteriótipos dos alunos com essa neurodivergência. Vieira (2004) ao expor uma fala de uma professora mostra a situação.

Exemplo é a fala da professora de um aluno com altas habilidades/superdotado: Ele é superdotado, ele vai tirar sempre 100. Esta é a minha imagem, né. Mas eu fui percebendo que não era bem por aí. E...ele tira... não tira notas baixas, mas também nem muito altas. Está sempre num nível bom. Ele é um aluno bom, mas muito criativo... Viera (2004, p.143).

A fala, apesar de mostrar a expectativa de que o aluno se atenha ao esteriótipo que a professora tenha, também mostra um processo de desconstrução, no qual ela começa a perceber outras faces do aluno superdotado. Nesse contexto, fica claro que os estereótipos sobre alunos com altas habilidades/superdotação podem prejudicar a percepção docente. No entanto a partir do contato com essa realidade, professores podem desconstruir essas ideias equivocadas.

Os alunos AH/SD sofrem com os esteriótipos que lhe são impostos, mas assim como demais alunos da educação especial também sofrem marginalização, principalmente os AH/SD produtivo-criativo. Perez (2004) faz uma analogia de comparar o aluno com altas habilidades ao "fantasminha camarada" que quando aparece na escola assusta alunos e professores, pois não sabem como agir com o diferente.

Ainda TORRANCE, 1976, apud PEREZ, 2004 fala que o meio acadêmico tende a valorizar a capacidade de memorização e repetição de informações, o que em contrapartida desvaloriza a criatividade e originalidade. Tal postura afeta, e muito, as PAHs produtivo-criativo que não se sente desafiado e nem interessado pela tarefa nessa abordagem.

Diante da realidade da educação para estudantes com altas capacidades, a educação que foge dos métodos tradicionais traz grandes benefícios para a melhoria da aprendizagem e também a enculturação matemática. Brito, Massoni(2019) relata após a atividade lúdica realizada com estudantes, dentre os quais haviam alunos com altas habilidades:

A articulação do “estilo de linguagem do professor adaptado às habilidades dos educandos” e da “ludicidade construindo diálogos” pareceram ter funcionado como principais facilitadores do despertar para uma nova cultura – a cultura científica. Os estudantes aprofundaram curiosidades através de pesquisas e buscas na internet, como eles narraram, o que resultou em novas perguntas. Nas perspectivas de Freire, a curiosidade epistêmica se fez presente e a criticidade foi sendo construída.(Brito, Massoni, 2019, p. 129).

A partir da fala dos autores, é interessante ressaltar como a atividade lúdica permitiu o aperfeiçoamento do conhecimento dos alunos e também a evolução do pensamento

crítico, tornando os estudantes curiosos em relação a ciência. Portanto, a aprendizagem lúdica no processo de ensino da matemática pode ser um agente transformador do conhecimento.

Durante os resultados da atividade proposta no artigo, Alves-Brito e Massoni (2019), afirmam que dinâmica observada em sala de aula esteve centrada na interação, sendo as ações dos educandos o foco principal. O professor buscava adaptar sua linguagem às capacidades de compreensão dos alunos e estimular a socialização, promovendo um ambiente participativo e colaborativo. A ludicidade pode permitir que isso ocorra nas atividades propostas aos alunos com AH/SD.

ALENCAR; FLEITH, 2001, apud SAKAGUTIA, 2022. PEREIRA, 2014, apud SAKAGUTIA, 2022. SABATELLA, 2008, apud SAKAGUTIA, 2022, expõe que para promover a aprendizagem dos AH/SD, é necessário o uso de diferentes estratégias pedagógicas. Ela cita três possibilidades: programas de enriquecimento curricular, programas de aceleração escolar e grupos de habilidades.

Sakagutia (2022) afirma também que o enriquecimento curricular é interessante para alunos que possuam altas habilidades em áreas singulares do desenvolvimento. Tendo isso em vista, a ludicidade pode ser uma forma de enriquecimento do currículo, pois pode promover atividades adaptadas para instigar o sentimento de desafio nos alunos AH/SD. Conforme Virgolim (2007) atividades que envolvem a criatividade são muito importantes para o envolvimento na tarefa, o qual é um dos três pontos da Teoria Dos Três Anéis.

De acordo com Moreira (2016, p. 23), a Educação é, essencialmente, um processo social, e a Educação Matemática também deve ser compreendida sob essa ótica. Dessa forma, não é possível dissociar as relações interpessoais do conjunto do processo educativo, sendo fundamental considerar as diferenças, experiências e propósitos de cada estudante no contexto escolar. Nessa perspectiva, a ludicidade pode ser um instrumento que favoreça o desenvolvimento integral do aluno, indo além dos limites da sala de aula e incluindo os estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD). Atividades como jogos e dinâmicas podem estimular o raciocínio, a autonomia e o engajamento, como ocorre com o xadrez, que promove o desafio e o envolvimento cognitivo desses alunos. Moreira (2016, p. 61) ainda ressalta que o jogo, enquanto atividade lúdica, contribui para o desenvolvimento da identidade social e cultural, permitindo a integração simbólica entre os participantes, o qual é um aspecto também presente em práticas como o futebol.

## 3 Metodologia

A metodologia adotada para o desenvolvimento deste projeto será de natureza qualitativa, por meio de dois estudos de caso com egressos do ensino médio que apresentem altas habilidades/superdotação. A escolha por esse tipo de pesquisa se justifica pela complexidade em identificar e reunir um número significativo de indivíduos com esse perfil, considerando, sobretudo, as dificuldades no diagnóstico e, em alguns casos, a resistência de familiares em aceitar a participação dos adolescentes em ações voltadas à educação especial. Além disso, cada estudante com altas habilidades apresenta características singulares, o que inviabiliza a generalização dos dados obtidos. Portanto, optou-se por uma análise aprofundada de dois casos específicos, que permitam uma compreensão mais ampla da realidade desses alunos.

Como já exposto no referencial teórico, há poucas pessoas diagnosticadas com AH/SD, com isso houve dificuldade em encontrar participantes para a pesquisa. Logo, o recrutamento dos participantes foi realizado de duas formas: Primeiramente, através de divulgação em redes sociais (Instagram), visando a adesão voluntária de interessados. Além, da indicação de informantes da rede de contatos do pesquisador, permitindo a localização precisa de indivíduos que atendessem aos critérios de inclusão do estudo.

Os participantes foram dois egressos do ensino médio. O Entrevistado A é do sexo masculino, 28 anos, graduado em direito e atuante em sua área de formação. A Entrevistada B é uma participante do sexo feminino, 50 anos, formada em belas artes e graduanda em direito.

Para realizar a pesquisa foi necessário uma entrevista semi estruturada, organizada com eixos temáticos que conduziram a conversa. Tal abordagem permite flexibilidade na coleta de dados e também explorar as experiências quanto ao gênero. Os eixos temáticos foram: identificação e diagnóstico das altas habilidades, vivências escolares no ensino médio, relações interpessoais e apoio social, estratégias e práticas pedagógicas, fatores facilitadores e dificultadores do desenvolvimento escolar. O questionário utilizado nas entrevistas pode ser encontrado no Apêndice.

As entrevistas foram realizadas individualmente, com duração aproximada de 60 minutos cada, por meio da plataforma Google Meet, em ambiente reservado, garantindo o conforto e a privacidade dos participantes. Ressalta-se que a pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, atendendo às normas do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta pesquisas com seres humanos na área das ciências humanas e

sociais. A identidade dos participantes foi preservada, sendo utilizados nomes fictícios e omitidos quaisquer dados que pudessem levar à sua identificação.

## 4 Resultados e Discussões

Esta seção tem por objetivo apresentar os dados produzidos por essa pesquisa e desenvolver uma análise descritiva das informações obtidas ao longo do processo investigativo, em consonância com os procedimentos metodológicos descritos na Seção 3.

Os resultados foram organizados em quatro eixos temáticos: (4.1) Identificação e Reconhecimento das Altas Habilidades, que aborda como e em que momento os participantes receberam o diagnóstico de altas habilidades/superdotação; (4.2) Socialização, que discute as relações interpessoais dos entrevistados sob a perspectiva das pessoas com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) e as possíveis dificuldades enfrentadas nesse contexto; (4.3) Experiências Lúdicas, que analisa as interações e práticas lúdicas vivenciadas no ambiente escolar, com ênfase na aprendizagem da matemática; e (4.4) Efeitos do Tipo de Ensino na Vida Profissional, que examina as possíveis relações entre as experiências escolares, os métodos de ensino e as escolhas profissionais dos participantes.

Os sujeitos da pesquisa apresentaram perfis distintos. O Participante A é do sexo masculino e recebeu o diagnóstico de altas habilidades de forma tardia, aos 25 anos de idade, por meio da aplicação do teste WAIS-IV. Neste ano de 2025, é graduado e atua profissionalmente na área do Direito. A Participante B, por sua vez, é do sexo feminino e foi identificada com altas habilidades aos 11 anos, a partir de um teste psicológico realizado por um profissional disponibilizado pela instituição de ensino em que estudava. Neste ano de 2025, cursa graduação em Direito e também apresenta histórico de interesse por áreas artísticas, tendo formação prévia em Belas Artes.

### 4.1 Identificação e Reconhecimento das Altas Habilidades

O Entrevistado A recebeu o diagnóstico de (AH/SD) de forma tardia, aos 25 anos de idade, o que o levou a vivenciar toda a infância e adolescência sem o conhecimento de que possuía tais características. Essa ausência de identificação precoce influenciou significativamente sua trajetória escolar e pessoal, conforme destaca em seu relato:

Então, na verdade, foi assim, é uma coisa que a gente vai perceber ao longo da vida, vai lidar com esse processo, percebe que tem determinadas facilidades que as pessoas não têm, percebe uma compreensão mais ampla de determinadas coisas, uma forma melhor de lidar com a lógica, enfim, eu tive, assim, o que deixou muito claro também para mim, no meu caso específico, foi a relação com a matemática. Mesmo hoje, sendo advogado, é assim, porque eu nunca estudei matemática e sempre fui muito bem, sempre tive um desempenho fora da curva, justamente por

conta de ter uma facilidade muito grande de lidar com o pensamento lógico. Tanto é que no Enem foi a minha maior nota, foi uma nota de redação, sabe? Então, assim, foi um grande indício. E assim, eu sempre me interessei pelo tema e tal. E aí, há pouco tempo, se eu não me engano, no final do ano de 2023, eu vi que a Mensa, que é uma associação só para pessoas superdotadas, ela estava fazendo um teste aqui na cidade em que moro, que é onde eu moro hoje. Eu falei assim, eu já conhecia a associação, eu sabia do histórico dela, que só pode entrar quem faz o teste de QI e está nos 2% de QI mais alto da população. E aí, eu vi que ia ter um teste presencial. Eles fazem com um neuropsicólogo aquela metodologia, se eu não me engano. E aí, eu resolvi fazer o teste, sem conhecer muito, sem nenhuma pretensão. Aí, eu fui lá, eu passei. E aí, desde então, muita coisa fez bastante sentido. As coisas foram se explicando bastante. Enfim, muita coisa que eu não entendia, eu comecei a entender. (Entrevistado A).

A experiência do Entrevistado A vai ao encontro do conceito de que pessoas com altas habilidades/superdotação (AH/SD) apresentam desempenho elevado em raciocínio lógico, demonstrando facilidade para a resolução de problemas e bom rendimento acadêmico em áreas como a Matemática, mesmo sem dedicação excessiva aos estudos. Tal perfil indica, possivelmente, uma superdotação do tipo acadêmico, conforme o modelo proposto por Renzulli (2005), que compreende o comportamento superdotado como a interação entre habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade.

O fato de o processo de identificação ter ocorrido apenas na vida adulta evidencia as dificuldades de diagnóstico no contexto educacional brasileiro, em que as características de AH/SD frequentemente passam despercebidas durante a trajetória escolar. Nesse sentido, Vieira (2015, p. 153, cap. 5) ressalta que “é muito importante considerar o processo de identificação das altas habilidades para criar programas de atendimento para esses alunos”, destacando a necessidade de ações institucionais voltadas à detecção precoce e ao acompanhamento adequado desses estudantes.

Para o Participante A, a conclusão do processo de identificação trouxe sensação de leveza e clareza quanto à compreensão de suas próprias características cognitivas e comportamentais, o que se evidencia em sua narrativa:

Para mim, pessoalmente, foi um conforto. Porque o diagnóstico é libertador, no fim das contas. Porque, apesar de o diagnóstico em si não resolver nada, ele te dá uma orientação e você fala assim, cara, muita coisa fez sentido... não é frescura eu querer evitar isso, não é frescura eu não gostar desse tipo de ambiente, é simplesmente que eu nasci assim, eu tenho uma percepção diferente para esse tipo de coisa. Isso me incomoda, isso não me incomoda. Então, assim, saber lidar comigo mesmo, ter mais autoconhecimento, saber evitar situações desagradáveis, isso foi muito positivo. Isso foi uma coisa que o diagnóstico me trouxe de benefício, que é muito legal. As pessoas ao meu redor, das pessoas que eu conheci, conversei, a maior parte também acham muito legal e tal, porque, assim, eu não tenho dupla neurodivergência, pelo menos se tenho, não tenho

nenhum diagnóstico disso, ou... E também não tenho sintomas, sabe? Não sou... É muito pouco provável que eu tenha TDAH, autismo, que são as mais comuns, né? Ou alguma outra neurodivergência, assim, pelo menos das mais comuns. Bipolaridade, nada disso. No meu caso, é... Pelos sintomas, pela forma como a minha vida se enrola, parece que é, de fato, só a superdotação.(Entrevistado A).

A Entrevistada B recebeu o diagnóstico de altas habilidades/superdotação (AH/SD) aos 11 anos de idade, o que possibilitou que tivesse conhecimento de suas potencialidades cognitivas ainda na infância. Além disso, apresenta diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), configurando um caso de dupla excepcionalidade, caracterizada pela presença simultânea de altas capacidades em uma ou mais áreas do desempenho humano e de um transtorno do neurodesenvolvimento. Essa condição exige atenção diferenciada tanto no âmbito educacional quanto clínico, uma vez que as altas habilidades podem coexistir com desafios socio - emocionais e de comunicação. Conforme expressa em sua fala:

O diagnóstico mesmo, oficial, foi aos 11 anos, mas os relatos, até para o próprio estudo, que eu tenho anotado aqui, porque o nome é antigo, mudou, agora é o WAIS-4. Na época fizeram comigo o WAIS-3, para testes de QI e altas habilidades, que foi um teste específico para as duas áreas. E a matriz, o sétimo é a matriz de Raven. Já a Matriz de Raven, né, matriz progressiva, deixa eu ver aqui se tem mais alguma coisa.[...]

Eu quando eu tinha dois anos, a família procurou ajuda de psicólogos, porque eu demonstrava, assim, uma verbalização fora do comum. Primeiro eu andei muito nova, de oito para nove meses, eu fiquei até com a perna torta, porque eu não conseguia nem firmar, mas estava andando. Fugia. E falava, falei de tudo. Até por isso que o meu diagnóstico de autismo veio muito tarde, porque era só a alta habilidade e superdotação.[...]

Então, aos dois anos eu aprendi a escrever, sem saber ler. Aos três eu aprendi a ler. Eu aprendi a escrever com dois aninhos, eu fazia todas as letras, tudo.[...]

E eu já desenhava bem, já conseguia ter uma memorização interessante. E ao longo da minha vida, até os 11 anos, né, isso foi sendo observado principalmente pelos professores, pela minha mãe.[..]

Eu tive, eu tive o segundo diagnóstico, que também bateu, bateu da mesma forma que o primeiro, aos 11 anos, foi quando eu estava estudando Belas Artes foi um processo interessante, muito parecido com o da minha infância, da minha pré-adolescência.(Entrevistada B).

A Participante B apresentou desenvolvimento precoce de determinadas habilidades, como a fala e a escrita, demonstrando desempenho acima da média desde a infância. Sob a perspectiva da Teoria dos Três Anéis, anteriormente referenciada, observa-se que suas potencialidades concentram-se nas áreas de artes e linguagem, indicando alto nível de envolvimento com atividades que despertavam seu interesse e criatividade. Esse comportamento evidencia o envolvimento com a tarefa, um dos componentes centrais do modelo

de Renzulli (2005), sugerindo que a participante possivelmente se enquadra no perfil de superdotação do tipo produtivo-criativa, caracterizado pela capacidade de gerar produções originais e significativas em contextos de interesse pessoal.

Além disso, o desenvolvimento precoce da fala e da leitura já se configurava como um indicador de altas habilidades, conforme observa Pérez (2004), com base nos estudos de Benito Mate (1996) e Tourón, Peralta e Repáraz (1998), ao afirmar que:

Criança precoce é aquela que apresenta um desenvolvimento (da linguagem, motor, social, aprendizagem da leitura, por exemplo) antecipado em relação ao esperado para sua idade. Um exemplo desta situação é uma criança que começa a caminhar aos 9 meses, quando mais comumente, isto ocorre entre os 12 e os 15 meses, ou que adquire a leitura aos 3 ou 4 anos, por exemplo, como afirmam Benito Mate (1996) e Tourón, Peralta e Repáraz (1998). Para estes autores, cujo foco são as crianças superdotadas do tipo intelectual, a precocidade em si já é um indicador de superdotação. (Perez 2004, p.50).

A Entrevistada B também mencionou a presença de outros membros com altas habilidades/superdotação (AH/SD) em sua família, o que sugere a possível existência de um componente hereditário relacionado ao desenvolvimento dessas capacidades. Tal aspecto é evidenciado em sua narrativa, conforme o trecho a seguir:

Meu pai também é superdotado. meu pai é músico, meu pai tem altas habilidades, tem ouvido absoluto. Meu avô e meu bisavô, são três, meu pai é vivo ainda, mas são três maestros com ouvido absoluto.[...]

Mas o meu filho do meio tem também, tem ouvido absoluto também, que é música, ele toca qualquer instrumento, canta também.

Então, assim, a família sempre teve esses diagnósticos informais através de professores, colegas, e até eu mesmo falava, eu falava, mãe, eu consegui fazer isso e meus colegas não conseguiram. (Entrevistada B).

A trajetória familiar marcada pela presença de vários integrantes com (AH/SD) possivelmente contribuiu para que o diagnóstico da Participante B ocorresse de forma mais ágil e assertiva. O fato de já existir, no contexto familiar, conhecimento prévio sobre o tema e experiências anteriores de identificação favoreceu uma maior sensibilidade para o reconhecimento das características associadas às altas habilidades, permitindo, assim, um processo de identificação mais precoce e um acompanhamento mais adequado de seu desenvolvimento cognitivo e socio-emocional.

## 4.2 Socialização e Experiências escolares

A socialização das pessoas com AH/SD pode ser comprometida em virtude de suas especificidades cognitivas e comportamentais, bem como das dificuldades de adaptação

ao ambiente social e escolar. Esses indivíduos podem apresentar modos de agir distintos, interesses peculiares e, em alguns casos, hipersensibilidade sensorial, manifestada por reações mais intensas a estímulos como sons, cheiros e luminosidade. Considerando esses aspectos, foi indagado aos participantes como se deram suas experiências de socialização ao longo da trajetória escolar e pessoal.

O Entrevistado A relatou não ter enfrentado dificuldades significativas de socialização, inclusive no ambiente escolar. Ele cursou o ensino básico em uma instituição particular de recente fundação, onde, segundo seu depoimento, manteve boas relações interpessoais e integração com os colegas, conforme evidencia em sua fala:

Olha, eu sempre fui uma pessoa com uma sociabilidade muito boa. Não tive muitas dificuldades para interagir com as pessoas. Assim, o que acontecia era eu não me esforçava na escola. Então, eu acho que a principal consequência, olhando para trás, é um pouco daquela coisa. Poderia ter tido, sei lá, um ensino melhor, poderia ter desenvolvido antes, poderiam ter me adiantado, poderia ter enfrentado os maiores desafios. Mas assim, no fim das contas, eu vivi como aluno normal. Eu tinha resultados muito acima da média, mas não estudava para isso. Enquanto os outros se esforçavam muito, eu não esforçava. E... E é isso. Não tive muitas dificuldades sociais, nada que fosse diferente, assim, de uma... de uma pessoa neuro-típica, sabe? Então, assim, no contexto escolar, eu não sofri com isso. Eu poderia ter benefícios que eu não tive, mas não sofri com isso.[...].

Ah, sempre ajudei muita gente. Eu ia para a casa das pessoas, estudar junto, eu ensinava matéria, sempre aconteceu.[...]

Tenho facilidade muito grande para conversar, para desenvolver relações, para me entender com as pessoas, só que é especificamente o falar em público é muito bem desenvolvido, não tenho nenhuma ansiedade, não tenho nenhum incômodo. Eu adoro, adoro ter dificuldade de, assim, fazer um debate no direito, fazer uma audiência, fazer uma sustentação oral, pode ser qualquer pessoa na minha frente, pode ser juiz, desembargador, ministro da STF, não importa, não tenho dificuldade de falar, e eu gosto disso, e eu sei que eu consigo organizar muito bem as ideias. E aí, uma coisa que acontece, inclusive, hoje no meu contexto, que para muitas pessoas, isso, assim, é uma coisa impensável, que é, por exemplo, vou fazer uma sustentação oral, que é sustentação oral no momento que você tem de 15 minutos para defender o porquê que o seu recurso está correto para os desembargadores. Então, assim, as pessoas têm um pouco de receio disso, porque tem uma relação hierárquica muito forte, né? Então, assim, todo mundo fica ansioso, todo mundo, enfim, tem que se preparar bastante, e eu não, eu simplesmente leio o meu recurso, vou lá e falo. É uma coisa muito natural e desenvolve muito melhor que a maior parte das pessoas.(Entrevistado A)

O Entrevistado A afirmou de forma clara possuir “uma sociabilidade muito boa”, característica que, segundo ele, sempre esteve presente desde a infância, podendo ser comparada à de uma pessoa neuro-típica nesse aspecto específico. Essa facilidade de interação social também se mantém em sua vida adulta, demonstrando que nem todas as pessoas com altas habilidades/superdotação (AH/SD) apresentam dificuldades de socialização.

Conforme destaca Pérez (2004), a solidão pode ou não constituir uma característica das pessoas com altas habilidades, uma vez que suas experiências sociais variam de acordo com fatores individuais e contextuais. A autora, ao citar Winner (1998) e Prieto Sánchez e Castejón Costa (2000), ressalta que alguns indivíduos com AH/SD preferem o isolamento por não encontrarem pares intelectuais com interesses semelhantes, enquanto outros desenvolvem adequadas habilidades sociais e estabelecem vínculos interpessoais satisfatórios.

O egoísmo e a solidão são características do comportamento humano que podem ou não estar presentes nas PAHs e dependem de fatores como a educação familiar, suas próprias habilidades interpessoais e até do contexto em que elas vivem. A preferência por trabalhar sozinhas, bastante comum em crianças com AH/SD, pode decorrer de seus interesses frequentemente diferentes aos do seu grupo etário e de seus mecanismos de aprendizagem diferenciados que, muitas vezes, podem inviabilizar ou dificultar o trabalho em grupo, mas não da preferência por um isolamento mórbido. Também não são raras as crianças com habilidades de liderança, com uma interação social extremamente desenvolvida e grande preocupação com a injustiça e problemas sociais como a pobreza, por exemplo, que inclusive costumam se envolver em projetos sociais e atividades comunitárias. (Perez, 2004 p.72).

Por outra perspectiva, o Entrevistado A relatou aspectos relacionados à hipersensibilidade, destacando os desafios que essa característica pode gerar no cotidiano. Conforme relata: “Existe essa ideia de que é super legal ser superdotado, mas esquecem que o pensamento inteiro e o funcionamento do cérebro são diferentes e isso causa vários sintomas, né? Pois é. O que mais mexe comigo, inclusive, é a hipersensibilidade.”

A partir desse relato, observa-se que o participante reconhece não apenas os aspectos positivos associados às altas habilidades, mas também os impactos emocionais e sensoriais decorrentes de um funcionamento cognitivo diferenciado.

De acordo com Virgolim (2021), ao interligar as concepções de Dabrowski (2016) e dos autores Piechowski, Colangelo (1984) e Mendaglio e Tillier (2006), a supersensibilidade é compreendida como uma resposta intensificada aos estímulos externos e internos como fica evidente na citação:

A intensidade emocional com que a criança vivencia suas experiências tem sido sistematicamente notada entre alunos com altas habilidades e superdotação. O termo “supersensibilidade” 4, cunhado pelo psiquiatra e psicólogo polonês Kazimierz Dabrowski, autor da Teoria da Desintegração Positiva (DABROWSKI, 2016), refere-se a uma maneira intensificada e expandida de experienciar o mundo, nas áreas psicomotora, sensual, intelectual, imaginativa e emocional (PIECHOWSKI; COLANGELO, 1984; MENDAGLIO; TILLIER, 2006). O prefixo “super” na palavra supersensibilidade destina-se a transmitir que esta é uma forma especial de responder, experienciar e agir no mundo, que é aumentada e

perceptível por suas formas características de expressão. (Virgolim, 2021, p.13).

A entrevistada B estudou em escola particular durante o Ensino Fundamental por meio de uma bolsa de estudos e ingressou no Ensino Médio em um colégio de aplicação. Porém, ela saiu no segundo ano e terminou seu estudos no Ensino Supletivo. (Hoje é o Centro Estadual de Educação Continuada (Cesec) ).

Estudei... Na verdade, foi tudo dentro de um ambiente particular. Eu estudei no colégio de freiras ali até a oitava série, que não tinha nono ano, né? Tinha até a oitava, na minha época. Então, depois ali, eu fui para um colégio de aplicação, já direto. Eu estudei ali a vida toda, eu nunca saí daquele prédio. Só que ali, funcionava a escola estadual. A escola estadual era dentro do Colégio de Freiras. Chamava escola estadual anexa ao colégio normal. A escola anexa. Porque o Estado pagava um aluguel para o Colégio, para as freiras carmelitas. E eu tinha três tias, duas delas irmãs do meu pai, que são minhas duas tias solteironas e pedagogas, que eram diretora e vice-diretora. E uma tia-avó que era supervisora. Então, assim, toda a minha família estava lá dentro, não com as freiras. Aí eu ganhei bolsa lá.[...]

Na época do Colégio de aplicação, foi. O Colégio de Freiras aprovou bastante gente e Eu fiz 5ª série até a 8ª série. Aí, quando eu entrei no colégio de aplicação, eu fiz o primeiro ano e no segundo ano eu saí. Eu simplesmente não quis mais. Eu sou muito rebelde, sabe? Não é que eu sou rebelde. Não posso falar isso. Eu me considero, não é que eu sou. Eu me vejo, me enxergo muito rebelde. Eu sou anarquista, eu sou ateu, eu não acredito em Deus, eu não acredito no Estado, também não acredito no capitalismo. Tudo que é muito ismo, tudo que é muito... É como se fosse uma... Eu falo que é uma coisa das altas habilidades, talvez mesmo. Porque eu não enxergo o mundo maniqueísta. O bom, o bem, o mal, o feio, o bonito. Não tem isso. Eu enxergo o mundo em camadas. Eu olho para as pessoas, eu vejo camadas.[...]

Eu não tinha dificuldade com nada, disciplina nenhuma. Mas com os professores, assim, o método deles ensinarem... Não é falar assim, esse professor era ruim, mas não é isso. É uma falta de proximidade, sabe? Às vezes, talvez, eu... Não, eu compreendo. São bastante engessados, assim, que não são tão... E isso é relação de afeto. Exato. Não tem, e não tem, assim, uma... Me estimulava, não percebia, assim, se eu era uma aluna que tinha uma visão diferenciada, por que não trabalhar essa diferença? Era tudo assim, era como se a turma toda fosse homogênea.

A Entrevistada B relatou enfrentar dificuldades decorrentes da sobrecarga sensorial provocada pela supersensibilidade, característica associada às pessoas com altas habilidades/superdotação (AH/SD). Segundo seu depoimento, essa condição impactou significativamente sua vida pessoal e emocional, reforçando o conceito discutido por Virgolim (2021), já mencionado anteriormente, acerca das intensas reações emocionais e sensoriais que acompanham indivíduos com tais características.

Além disso, a participante destacou que a falta de afetividade no processo de ensino e aprendizagem influenciou de maneira negativa seu percurso escolar, comprometendo seu

engajamento e desempenho. Relatou, ainda, que uma das principais razões para não ter permanecido no colégio de aplicação foi a relação distante com os professores, marcada pela ausência de proximidade e vínculos afetivos, elementos que considera fundamentais para o desenvolvimento acadêmico e pessoal.

### 4.3 Experiências Lúdicas

O Entrevistado A relata algumas experiências lúdicas vivenciadas ao longo de sua trajetória escolar, especialmente durante o Ensino Médio. Entre essas experiências, destacam-se as atividades lúdicas e interativas relacionadas às áreas de Linguagens e Ciências Humanas, como fica evidente no trecho a seguir.

A gente fazia lá na escola semana de literatura, aí, isso foi bem marcante, que eu fiz dois anos seguidos. Tinha semana de literatura que fazia, tipo assim, todas as salas temáticas pela escola inteira e tal, e aí, enquanto eu estava lá na escola e participei da semana, eu pegava as pessoas e conduzia, ia explicando tudo, eu que fazia o tour, ia explicando as coisas, sabe? Depois, eu acho que até começaram a dividir as atividades, outros alunos começaram, tipo assim, cada um explicava a sua sala, mas quando eu estava lá, eu que fazia tudo, eu achava o maior barato. A gente, fazer apresentação para outras escolas, fazia, tipo, debate, fazia coisa pública, eu sempre estava lá falando.(Entrevistado A).

O participante se sentia muito interessado em participar da semana de literatura descrita, pois ele podia fazer as atividades de maneira prática e se sentia envolvido na experiência educacional. Tais situações trazem desafio e satisfação para o AH/SD. Braz e Rangni (2021) ao realizar o experimento descrito em seu texto aborda o fato de que o aluno participante tinha um interesse específico por trens e usaram esse fato como forma de enriquecimento para o mesmo e assim teve resultados satisfatórios para a fase de desenvolvimento do estudante AH/SD.

Quando o assunto abordado foi a realidade das aulas de Matemática, o Entrevistado mencionou com muito carinho um professor que lecionou essa disciplina no Ensino Fundamental II e que, posteriormente, também foi seu professor de Física no Ensino Médio. Como ele revela em seu relato a seguir.

Eu tinha um professor que... Ele dava aula de um jeito tradicional, mas ainda a minha memória emocional dele é que ainda foi o meu melhor professor. Ele dava uma aula tradicional, só que ele tinha uma didática muito fora da curva. Então, o que me deixava muito confortável na aula dele é que tudo ele explicava. Ele ia te explicar o Teorema de Pitágoras? Ele não ia falar assim, ah, não, é um triângulo aqui, não.

Ele te contava a história, por que surgiu o Teorema de Pitágoras, e falava o porquê dele ser daquele jeito, o porquê de uma relação ou outra.

Ele explicava os motivos que levaram àquilo. Então, chegar a uma fórmula, chegar à aplicação prática do teorema, enfim, fazer tudo aquilo, se tornava uma coisa muito mais racional. Não era simplesmente uma fórmula que veio do nada e você vai aplicar ela também do nada. Ele fazia todo o procedimento lógico, levava a gente até aquela conclusão. Tanto é que, assim, eu lembro de ter vezes com esse professor, ele tá fazendo esse processo didático de explicar cada uma das coisas, no final ele apresentava a fórmula.

Eu falava assim, uai, peraí. Aí eu escrevia lá no meu caderno, dá pra fazer assim também. Aí a gente falou assim, fazia uma fórmula alternativa que chegava no mesmo resultado, mas tinha inventado ali porque eu tinha entendido o processo da coisa, sabe? E isso era muito legal.

As aulas que eu mais guardo carinho são as aulas de matemática, desde o sexto ao nono ano. E também, ainda no campo de exatas, tive no ensino médio um professor. Esse professor foi o meu primeiro professor de física também.

O Participante A também mencionou outro professor de Física que o marcou positivamente, pois esse docente realizava experimentos que possibilitavam aos alunos observar, na prática, o funcionamento dos conteúdos trabalhados em sala de aula. É possível perceber que, para que o Entrevistado A se envolvesse plenamente no processo de aprendizagem, era necessário que houvesse significado e sentido nas atividades propostas, como ele mesmo afirmou em sua entrevista. Esse aspecto reforça o que destaca AUSUBEL, 2003, apud PUHL; MÜLLER; LIMA, 2020, p. 64, ao afirmar que “o conhecimento é significativo por definição. É o produto significativo de um processo psicológico cognitivo (‘saber’) que envolve a interação entre ideias ‘logicamente’ (culturalmente) significativas, ideias anteriores (‘ancoradas’) relevantes [...] e o ‘mecanismo’ mental do mesmo para aprender de forma significativa”.

Enfim, você conseguia ver as coisas tomando sentido, sabe? Ainda que não explorasse mais de um sentido, por exemplo, na matemática. Você fala, cara, isso aqui é extremamente aplicável ao mundo real. Isso aqui veio de uma coisa real. Isso aqui veio de uma experiência. O cara observou a sombra disso aqui. Ele fez o cálculo, ele viu essa distância. Por que essa distância não é a outra? Por que esse ângulo não é o outro? Então, assim, os porquês, entender isso, sempre foi o que deixou a didática mais interessante, a meu ver. Isso aqui é legal. (Entrevistado A).

O Entrevistado A relata ter vivido, ainda na infância, uma experiência marcante durante as aulas de Matemática no Ensino Fundamental I, a qual permaneceu em sua memória até os dias atuais.

Eu lembro que a escola, desde pequenininho, a gente tinha, quando eu era menor principalmente, a gente mexia com joguinhos de tabuleiro ou aqueles... Eu esqueci o nome daquilo. Uns blocos de madeira. Material dourado? Material dourado. Mexia muito com material dourado. Então,

a gente sempre teve essas experiências imersivas na escola e eu sempre acho muito legal. Acho que faz total diferença mesmo.

Não só como meio de conhecimento, mas como momento de descontração e para despertar interesse sobre a matéria. Então, mexer com material dourado, especificamente, é uma lembrança que eu tenho até hoje e que eu achava muito legal. Muito legal mesmo.[...]. (Entrevistado A)

Com isso, é perceptível que o Participante A possui uma memória afetiva muito forte em relação ao material dourado. Esse recurso é amplamente utilizado no Ensino Fundamental, especialmente quando os alunos estão aprendendo sobre unidades, dezenas e centenas. O objetivo de seu uso é facilitar a compreensão das operações de adição e subtração com dois ou mais dígitos, promovendo um aprendizado mais concreto. Trata-se de um elemento lúdico que desperta o interesse e o envolvimento dos estudantes no processo de aprendizagem. Segundo Oliveira, Soares e Borges (2024, p. 1):

Ao interagir com esses objetos, os estudantes conseguem investigar diversas estratégias e soluções para as questões apresentadas. Esse tipo de abordagem incentiva os alunos a refletirem de maneira autônoma e a criarem um pensamento crítico sobre os conceitos matemáticos. Os materiais concreto-manipulativos também são essenciais para o aprimoramento das habilidades motoras e sensoriais. Ao lidar com os objetos, os estudantes utilizam seus sentidos, ativando diversas áreas do cérebro.

Em contraponto às experiências vividas no Ensino Fundamental I e II, o Ensino Médio do Participante A não foi marcado por práticas lúdicas diretas, como jogos, brincadeiras ou outras atividades interativas. Por outro lado, ele relata ter tido contato com a história por trás dos conteúdos trabalhados nas disciplinas, especialmente na área da Matemática. Segundo o Entrevistado A:

E aí, no Ensino Médio, já era bem mais reduzido. Jogos já não tinha. A gente tinha algumas experiências, mas, como eu te falei, tinha o meu professor de Física e tal, tinha um professor de Biologia também, que fazia uma coisa ou outra, e a gente tinha as experiências práticas e via as coisas ali na frente da gente. Mas jogos e questões mais lúdicas não foram muito presentes.[...] E o Ensino Médio, propriamente dito, realmente perdeu um pouco dessa questão lúdica, era muito mais uma questão do ensino tradicional, mas ainda assim, em comparação às demais matérias, ainda era estimulante. Porque essa questão de descobrir a lógica, de descobrir o funcionamento, o sentido por trás das coisas, isso esse professor preservou. Ele ainda seguia o manual ali de ter uma... De se preocupar não só em passar a fórmula, mas de passar a metodologia por trás, contar a história e tal, ou explicar minimamente a lógica de como se chega naquela fórmula, como se chega naquele resultado.( Entrevistado A).

A Entrevistada B relatou que sempre apreciou diversos tipos de jogos e associou essa preferência ao prazer que sente em compreender o funcionamento e as regras que os estruturam.

Eu amo jogos de toda a natureza. Eu tenho muita facilidade de pegar qualquer manual e aprender. Jogo de cartas, acho que não conheço um jogo que as pessoas jogam que eu não sei. Eu gosto de aprender a regra. O pessoal fala que tem muito a ver com o direito também, a questão do... Porque não deixa de ser regras, você saber as regras do jogo. Eu gosto de saber a regra. Não quer dizer que eu gosto de segui-las. Então, assim, categoricamente, mas de saber... Eu acho que tem a ver com a coisa que você está falando. Essa coisa do entendimento. Não quer dizer que você tem que seguir. (Entrevistada B).

A Participante B também relatou uma experiência específica relacionada ao jogo de xadrez. Ela afirmou possuir grande habilidade nessa atividade e ter conquistado diversos campeonatos; contudo, destacou que essas vivências ocorreram em circunstâncias que afetaram emocional e psicologicamente, como é possível observar no trecho a seguir.

Eu jogava xadrez, e tinha campeonato xadrez universitário, e eles me inscreviam e apostavam, aí eu ia e ganhava, tinha aquela coisa, eu não recebia nada, não ganhava nada, mas eles, entre eles, ganhavam dinheiro, e depois eu me sentia usada, aí ganhei três vezes, fui tricampeã universitária de xadrez, fiquei famosa na minha universidade, e eu achava que tudo era bom para mim, que era só uma brincadeira, mas na verdade estava sendo usada, eu sinto isso, até o meu amigo que me pede desculpa até hoje, amigo não, colega, acho que eu tenho só um amigo lá.[...]

Eu chorei muito quando eu descobri quando caiu a ficha que aquilo não estava natural, não estava saudável pra mim. E os meninos lá insistindo e participarem daquela risaiada, aquela coisa, bateção de palma. E não era uma coisa assim que... Eu estava dando um espetáculo meio que show, meio que palhaço também, ao mesmo tempo que eu fazia, porque pra mim era tão normal, tão simples. Eu vejo um jogo de xadrez, um tabuleiro de xadrez, eu explico até pros meus filhos. Já dei aula pra eles de xadrez, mas realmente eu não jogo eu não jogo mais.

Com isso, é possível afirmar que a implementação de jogos no contexto educacional requer cautela, pois, embora possam trazer inúmeros benefícios para o desenvolvimento crítico e cognitivo dos alunos, é fundamental que essas práticas ocorram em um ambiente seguro e que respeite todos os envolvidos — especialmente os estudantes com neurodivergências ou necessidades educacionais especiais. A necessidade de maior atenção e cuidado com esses alunos decorre do fato de que, muitas vezes, eles podem não reconhecer que se encontram em situações de vulnerabilidade, exigindo, portanto, a intervenção sensível e responsável do educador. Assim como Lima, Sena e Serra (2024, p. 12) afirma:

A orientação de educadores e profissionais de saúde é fundamental para garantir que os jogos sejam usados de forma adequada e benéfica. Além disso, as escolhas devem ser feitas com base nas necessidades individuais de cada aluno, considerando suas habilidades, interesses e metas educacionais.

Quando a questão foi relacionada as experiências lúdicas, a entrevistada B se lembrou de uma atividade das aulas de linguagens que a marcou de maneira positiva. Assim como é relatado.

Isso foi uma experiência muito lúdica pra mim. Porque o professor de literatura, ele deu... Quando ele substituiu literatura no Colégio de aplicação, ele fez oficina de redação. Ele falou assim, ó, eu tô aqui, vou substituir o outro professor, então nós não vamos estudar literatura, não. Ninguém vai ler mais Machado de Assis. Ninguém vai ler. Nós vamos só fazer redação. Aí pronto. Pra mim foi uma brincadeira. O que para os meninos foi um terror. Pra mim e pro meu amigo. É muito bom de redação. Nós dois ali. Sabe? E os meninos falaram, pelo amor de Deus, que horror. E o professor achando, assim, que tava fazendo um favor pra todo mundo, mas tava fazendo só um favor pra nós dois. Sabe? A turma tava reclamando a direção. E isso foi muito lúdico, porque eu escrevi... Eu tenho todas as redações guardadas que eu escrevi nessa época. E todas eu escrevi excelente. Que imaginação. Meu Deus, que imaginação.

A atividade que envolvia a produção de redações, descrita pela Participante B, foi muito importante e significativa para ela, pois continha elementos que a incluíam ativamente na prática e tornavam o aprendizado mais prazeroso. Tanto que, ao relembrar a experiência, afirmou: “pra mim foi brincadeira”. Assim como no caso do Entrevistado A, o relato evidencia a importância das atividades lúdicas que desafiam os estudantes com (AH/SD) e os motivam a desenvolver plenamente o seu potencial. Segundo Silva (2010) a motivação pode influenciar no modo como o aluno utiliza suas capacidades além de afetar na percepção, atenção comportamento social, emocional, aprendizagem e desempenho.

#### 4.4 Realidade Pós Conclusão do Ensino Médio

O participante A revelou que algumas experiências vivenciadas em sua trajetória escolar o incentivaram a cursar Direito e atuar nessa área. Além disso, relatou que, no último ano do Ensino Médio chegou a considerar seguir outro caminho profissional, porém, ao final, optou pelo Direito, conforme descrito em sua fala.

Essa coisa de ter falado em público, ter participado de debates na escola, sempre ter tido as experiências de falar em público me motivaram bastante. No terceiro ano eu cheguei com medicina em mente. Meu terceiro ano foi tudo voltado para medicina. Depois eu fiz um ano de cursinho. Até porque não dava para passar em medicina sem estudar. Ficava um pouco mais difícil mesmo. Para os meus pais só era admissível eu estudar em federal. Não aceitavam que eu estudasse em particular. Mas sim, com certeza, ter essas experiências foi crucial para eu poder definir a minha predileção pelo direito, escolher essa área. Porque se não tivesse a oportunidade de falar, talvez fosse porque a minha cabeça me leva. Você é muito bom em lógica, você é muito bom em matemática, então vai fazer matemática, vai fazer física, vai fazer engenharia. Mas eu vi que

não queria trabalhar com essas profissões, embora achasse os cursos e as matérias muito interessantes. Saber que eu não queria trabalhar com isso, saber com o que eu queria trabalhar, com que área eu queria mexer, isso veio, com certeza, em grande medida das experiências que eu tive.

A entrevistada B também afirma não ter tido aulas de Matemática que utilizassem elementos lúdicos durante seu período escolar, principalmente no ensino médio, o qual, segundo ela, foi marcado por uma metodologia bastante tradicional. Em contrapartida, vivenciou práticas lúdicas em outras áreas do conhecimento, o que influenciou diretamente suas escolhas profissionais. Essa relação fica evidente no trecho a seguir.

Não, nunca tive contato lúdico com a matemática. Era sempre tradicional, chato. E eu achava que tinha que ser por isso. Talvez por isso que eu não fui para a área das exatas. Porque eu tenho uma elasticidade cognitiva grande, sabe? Eu sempre percebi isso. Eu poderia tanto ir para ciências naturais... As humanas falaram mais alto, porque as humanas me deram ludicidade.

As experiências lúdicas nas áreas de Humanas e Linguagens foram muito mais presentes do que nas aulas de Matemática durante o Ensino Médio do participante A. Já a participante B relatou não ter vivenciado experiências lúdicas no ensino de Matemática, tendo-as apenas nas áreas de Humanas. Esses aspectos influenciaram diretamente suas escolhas e trajetórias profissionais, que se direcionaram para a área de Humanas.

Portanto, de acordo com as experiências vivenciadas após o Ensino Médio, evidencia que as práticas lúdicas podem exercer influência em aspectos da vida adulta, especialmente na formação de preferências e na escolha por determinadas áreas do conhecimento.

A tabela abaixo mostra um comparativo entre quais foram as características e questões vivenciadas pelos participantes.

Tabela 1 – Quadro comparativo – Síntese das respostas dos participantes

<b>Eixo Temático</b>	<b>Entrevistado A</b>	<b>Entrevistada B</b>
<b>1. Identificação e reconhecimento das Altas Habilidades</b>	Diagnóstico tardio, aos 25 anos, por meio do teste WAIS-IV (Mensa Brasil). Relata alívio e autocompreensão após o diagnóstico. Destaque em raciocínio lógico e Matemática.	Diagnóstico precoce, aos 11 anos, por meio do teste WAIS-III e Matriz de Raven. Apresentava desenvolvimento precoce (leitura e escrita aos 2-3 anos). Possui dupla excepcionalidade (AH/SD e TEA) e histórico familiar de AH/SD.
<b>2. Socialização e experiências escolares</b>	Boa socialização e facilidade de comunicação. Sem grandes dificuldades interpessoais, mas menciona hipersensibilidade sensorial.	Dificuldades de adaptação em ambientes tradicionais. Sentiu falta de afetividade docente e concluiu o Ensino Médio no supletivo. Relata sobrecarga sensorial e comportamento questionador.
<b>3. Experiências lúdicas</b>	Experiências positivas no Ensino Fundamental (uso do material dourado e jogos). No Ensino Médio, valorizou aulas com explicações históricas e racionais.	Gosta de jogos de regras, especialmente xadrez, mas teve experiências negativas por exploração. Valoriza oficinas de redação como atividades lúdicas e criativas.
<b>4. Realidade pós-conclusão do Ensino Médio</b>	Experiências com debates e apresentações influenciaram a escolha pelo Direito. Relata que experiências significativas ajudaram na definição de interesses.	Ausência de ludicidade na Matemática influenciou sua escolha pelas Ciências Humanas. Afirma que a ludicidade das áreas de Linguagens motivou sua trajetória.

Com base nas experiências relatadas pelos participantes, é possível identificar questões relevantes para a reflexão acerca do atendimento educacional voltado aos estudantes com AH/SD. Ambos os entrevistados vivenciaram momentos em que a ludicidade e o significado das práticas pedagógicas exerceram papel fundamental em seu desenvolvimento escolar. Contudo, essas experiências ocorreram de forma pontual, concentrando-se, principalmente, nos primeiros anos da escolarização, e reduzindo-se de maneira expressiva no Ensino Médio, a qual é uma etapa caracterizada pela predominância de metodologias tradicionais e pela limitação de práticas que estimulem a criatividade e a autonomia dos alunos. Ademais, evidenciou-se a relevância do acompanhamento afetivo e da sensibilidade docente, especialmente no caso da participante B, que apresentou dificuldades de adaptação e vivenciou situações de vulnerabilidade emocional no ambiente escolar.

## 5 Considerações Finais

A relação entre as Altas Habilidades/Superdotação e a aprendizagem matemática constitui um campo complexo dentro da educação brasileira, marcado por avanços teóricos e pela existência de políticas públicas específicas, mas também por lacunas significativas em sua efetivação no cotidiano escolar. Apesar desses progressos, ainda é evidente a dificuldade de reconhecer e atender adequadamente esses estudantes, especialmente em razão de estereótipos, questões de gênero e da forte dependência de testes de QI, que não contemplam perfis criativo-produtivos.

Em relação ao objetivo de analisar as experiências vivenciadas por alunos com altas habilidades durante o ensino médio, especialmente quanto à identificação e ao atendimento, foi possível identificar que há vários desafios. Alguns como questões de gênero, estereótipos acadêmicos e a dependência de testes de QI, que por vezes dificultam o reconhecimento do perfil criativo-produtivo. Durante a pesquisa, essa invisibilidade refletiu-se na escassez de participantes e na resistência de parte da comunidade em reconhecer que estes alunos fazem parte da Educação Especial, enfatizando a necessidade urgente de sensibilização sobre o tema.

Ao investigar as estratégias de ensino na presença ou ausência de práticas pedagógicas lúdicas, foi possível notar que as metodologias de ensino de Matemática vivenciadas pelos participantes foram, em sua maioria, tradicionais. Essa ausência de ludicidade contribuiu para a desmotivação na disciplina. A partir dos relatos dos entrevistados, a inclusão de estratégias lúdicas poderia ter atuado como um fator potencial para o engajamento e interesse pelas tarefas.

O último objetivo foi investigar as expectativas e escolhas acadêmicas e profissionais após a conclusão do ensino médio. Os resultados indicaram que as metodologias vivenciadas pelos participantes influenciaram suas escolhas profissionais. A carência de uma abordagem que fomentasse suas potencialidades durante a educação básica pode ter limitado a percepção de suas próprias capacidades, influenciando trajetórias profissionais que nem sempre correspondem ao alto potencial que possuem.

Para futuras pesquisas sugere-se investigar os casos de dupla excepcionalidade como é o caso da Participante B que possui Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). Pode-se também realizar o aprofundamento de estudos sobre os mitos, a estereotipação e os desafios das pessoas com AH/SD. Dessa forma, poderá haver avanços nas investigações nessa área e também contribuir para o

desenvolvimento do potencial desses estudantes no ensino da Matemática.

## 6 Referências

- ALVES-BRITO, Alan; MASSONI, Neusa Teresinha. Astronomia, ludicidade, enculturação científica: um projeto de extensão voltado a crianças e jovens com indicadores de altas habilidades. *Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 111–132, maio 2019. DOI: 10.5007/1982-5153.2019v12n1p111. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5007/1982-5153.2019v12n1p111>>. Acesso em: 20 jan. 2025.
- BRAZ, Paula Paulino; RANGNI, Rosemeire de Araújo. Enriquecimento para um aluno com altas habilidades/superdotação na educação infantil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 102, n. 262, p. 281–302, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102i262.4448> . Acesso em: 6 nov. 2025.
- CRUZ, Carly. Serão as altas habilidades invisíveis? Tese (doutorado), Centro. de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2014.
- FIGUEIREDO, V. L. M.; VIDAL, F. A. S.; NASCIMENTO, E. WAIS-IV: Escala de Inteligência Wechsler para Adultos – Quarta Edição: Evidências de validade e estrutura fatorial. *Avaliação Psicológica*, v. 14, n. 3, p. 413–416, 2015. DOI: 10.15689/ap.2015.1403.14.
- LIMA, Sildenice Melo de; SENA, LÍlian de Sousa; SERRA, Ilka Márcia Ribeiro de Souza. Jogos digitais e inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual: uma revisão de literatura (2015 a 2023). *Revista Contemporânea*, v. 4, n. 4, p. 1–21, 2024. DOI: 10.56083/RCV4N4-224 . ISSN 2447-0961.
- MARTINS, Bárbara Amaral et al. Altas habilidades/superdotação: estudos no Brasil. *Journal of Research in Special Educational Needs*, v. 16, n. s1, p. 135–139, 2016. DOI: 10.1111/1471-3802.12275. Disponível em: <<https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1471-3802.12275>>. Acesso em: 17 jan. 2025.
- MOREIRA, Marli Duffles Donato. Matemática@ XXI: conexões surpreendentes. 2016. Tese (Doutoramento em Ensino e Divulgação das Ciências) – Faculdade de Ciências da Universidade do Porto, Porto, 2016.

- OLIVEIRA, Edileuza; LIMA, Maria Lucinete da Costa; SILVA, Vânia Maria de Souza. O lúdico e sua importância no ensino da matemática. *A Interseção entre Educação e Cultura*, v. 3, n. 27, p. 173, jun. 2025.
- OLIVEIRA, Roseli Figueiredo Correa de; RANGNI, Rosemeire de Araújo. Alunos dotados de escolas com diferentes índices de desenvolvimento da educação básica (IDEB). *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 14, p. 1–15, jan./dez. 2020. DOI: 10.14244/198271992872. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php>>. Acesso em: 2 jan. 2025.
- OLIVEIRA, Milena Girão de; SOARES, Larisse Freitas; BORGES, Camila Mourão. Material dourado no ensino da matemática: um relato de experiência com alunos do 5º ano da E.M Professora Consuelo Amora – Fortaleza/CE. *Open Education Letters*, v. 22, n. 12, 2024. DOI: 10.55905/oelv22n12-282.
- PEREZ, S. G. P. B. Gasparzinho vai à escola: um estudo sobre as características dos alunos com altas habilidades produtivo-criativo. 2004. 306f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em 2004, Faculdade de Educação: PUC-RS, Porto Alegre/Rio Grande do Sul, 2004.
- PUHL, Cassiano Scott; MÜLLER, Thaísa Jacintho; LIMA, Isolda Gianni de. As contribuições de David Ausubel para os processos de ensino e de aprendizagem. *Revista Dynamis*, Blumenau, v. 26, n. 1, p. 61–77, 2020. ISSN 1982-4866.
- RENZULLI, Joseph S. A concepção de superdotação baseada no modelo dos três anéis: uma abordagem desenvolvimentista para promover produtividade criativa. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, n. 30, p. 25–44, 2007.
- SAKAGUTI, Paula Mitsuyo Yamasaki. Altas Habilidades/Superdotação: caminhos percorridos na história, políticas e legislação. In: NEGRINI, Tatiane; FIORIN, Bruna Pereira Alves; GOULARTE, Ravele Bueno (orgs.). *Altas Habilidades/Superdotação: abordagens teórico-práticas para o atendimento educacional especializado*. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2022. p. 111–149.
- SILVA, I. A importância da motivação no contexto educacional. *Pe.Psicologia: Revista da Faculdade de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-RIO*, v.4, n.2, 2010.
- SOUZA, Amanda Rodrigues de; RANGNI, Rosemeire de Araújo. Formação em Pedagogia para a atuação com alunos dotados e talentosos. *Perspectiva - Revista do Centro de Ciências da Educação*, Florianópolis, v. 37, n. 3, p. 958–972, jul./set.

2019. Disponível em:  
<<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. DOI: 10.5007/2175-795X.2019.e54531. Acesso em: 20 dez. 2024.
- TEIXEIRA, Carolina Terribile. Altas Habilidades/Superdotação: caminhos percorridos na história, políticas e legislação. In: NEGRINI, Tatiane; FIORIN, Bruna Pereira Alves; GOULARTE, Ravele Bueno (orgs.). Altas Habilidades/Superdotação: abordagens teórico-práticas para o atendimento educacional especializado. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2022. p. 28–65.
  - VIEIRA, Nara Joyce. O Encontro da Professora do Ensino Básico com Alunos da Educação Especial: uma relação (im)possível? *Educação*, Porto Alegre, v. 27, n. 52, p. 133–151, jan./abr. 2004. Disponível em:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84805206>>. Acesso em: 8 jan. 2025.
  - VIRGOLIM, Angela M. R. Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. 70 p. ISBN 978-85-60331-13-0.
  - VIRGOLIM, Ângela Márgda Rodrigues. A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 581–610, set./dez. 2014. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial> . DOI: 10.5902/1984686X14281 . Acesso em: 1 nov. 2025.
  - VIRGOLIM, Angela Márgda Rodrigues. Os desafios para a educação dos superdotados no século XXI. Trabalho apresentado como Palestra Magna no Seminário sobre Altas Habilidades/Superdotação. Brasília: Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, 2019.
  - VIRGOLIM, Angela M. R. As vulnerabilidades das altas habilidades e superdotação: questões sociocognitivas e afetivas. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, e81543, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.81543>.

# 7 Apêndice

## Questionário com Eixos Temáticos

### **Eixo 1 – Identificação e Reconhecimento das Altas Habilidades**

- Processo de identificação e/ou diagnóstico das altas habilidades.
- Percepções pessoais e familiares sobre esse processo.
- Impactos do reconhecimento (ou ausência dele) na trajetória escolar.

### **Eixo 2 – Vivências Escolares no Ensino Médio**

- Experiências gerais na vida escolar.
- Dificuldades e facilidades encontradas no cotidiano.
- Apoio recebido (ou não) da escola e de profissionais.

### **Eixo 3 – Relações Interpessoais e Apoio Social**

- Relação com professores (acolhimento, compreensão e estímulo).
- Relação com colegas (socialização, aceitação e desafios).
- Importância dessas relações no desenvolvimento acadêmico e pessoal.

### **Eixo 4 – Estratégias e Práticas Pedagógicas**

- Experiência com metodologias diferenciadas (lúdicas, criativas, desafiadoras).
- Contribuição dessas práticas para a aprendizagem e motivação.
- Expectativas quanto ao uso de metodologias inovadoras no ensino médio.

### **Eixo 5 – Fatores Facilitadores e Dificultadores do Desenvolvimento Escolar**

- Vivências nas aulas de Matemática.
- Estímulo ou desestímulo recebido nessa disciplina.
- Percepções sobre práticas pedagógicas específicas em Matemática.