



As veias abertas da Educação Matemática: cosmopercepções curriculares

“SERÁ QUE ERRARAM NO MEU LAUDO?” VIVÊNCIAS, ESTIGMAS E RECONHECIMENTO NAS ALTAS HABILIDADES

Deborah Liz Rodrigues de Souza
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
deborah.liz@ufms.br
orcid:0009-0002-9210-727X

Fernanda Malinosky Coelho da Rosa
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
fernanda.malinosky@ufms.br
<https://orcid.org/0000-0002-4873-1107>

Resumo:

O presente trabalho aborda a problemática da invisibilidade dos estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação (AH-SD) nas escolas públicas brasileiras, destacando a importância da identificação e do atendimento adequado a esse público. Este artigo é um recorte de uma pesquisa de mestrado de uma pesquisadora com Altas Habilidades tem como objetivo compreender a trajetória acadêmica, o processo de identificação e os impactos do atendimento educacional especializado na vida de Maria, uma jovem identificada com AH-SD na área de exatas. Metodologicamente, a pesquisa seguiu os princípios da Pesquisa Narrativa, uma abordagem qualitativa centrada nas histórias de vida de estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação, produzidas por meio de entrevistas online e transformadas em narrativas singulares, validadas pelos próprios participantes. Os resultados evidenciam que, embora estudantes com AH-SD apresentem elevado potencial cognitivo, enfrentam exclusões simbólicas e emocionais provocadas pela falta de preparo institucional e pelas expectativas sociais distorcidas sobre inteligência. A trajetória de Maria revela como o gênero, os estereótipos e a ausência de práticas inclusivas específicas podem gerar silenciamento, sofrimento psíquico e deslegitimação, mesmo diante de um laudo oficial.

Palavras-chave: Superdotação; Educação Inclusiva; Educação Especial; Inclusão. Exclusão.

1. Introdução

Reconhecidos como público-alvo da Educação Especial desde a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), os estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD) continuam sendo invisibilizados no cotidiano escolar. Embora a legislação assegure o direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), na prática, esse grupo enfrenta barreiras relacionadas ao desconhecimento, à ausência de identificação precoce e, sobretudo, aos estigmas que cercam a noção de superdotação.

Apoio:



Uma das principais distorções sociais e escolares sobre esse público reside na ideia de que se trata de sujeitos "superinteligentes", infalíveis, que apresentam desempenho excepcional em todas as áreas do conhecimento. Essa concepção não apenas ignora a complexidade e heterogeneidade das manifestações de altas habilidades, como também impõe uma carga emocional e comportamental insustentável a esses estudantes. Como aponta Virgolim (2007), o superdotado é frequentemente encarado como alguém que não pode errar, frustrar-se ou apresentar dificuldades, o que leva à negligência de suas necessidades socioemocionais e educacionais específicas.

Ao não atender adequadamente esse grupo, a escola contribui para processos de exclusão velada e sofrimento psíquico, sobretudo quando a alta habilidade se expressa de maneira não convencional ou vem acompanhada de outras condições, como o duplo excepcional (AH/SD + transtornos do neurodesenvolvimento). Conforme Alencar (2014), o suporte emocional, o desafio cognitivo e o reconhecimento da singularidade são fundamentais para que esses estudantes possam desenvolver plenamente seu potencial.

Dessa forma, repensar as concepções e práticas relacionadas às Altas Habilidades/Superdotação é não apenas uma exigência legal, mas um compromisso ético com a diversidade e a equidade no campo educacional.

Em meio às discussões sobre inclusão e diversidade no ambiente escolar, um grupo de estudantes segue muitas vezes à margem, os alunos com Altas Habilidades ou Superdotação. Mas o que realmente significa ser um aluno com Altas Habilidades? No que segue traremos algumas reflexões sobre o assunto. Este artigo é um recorte de uma pesquisa de mestrado de uma pesquisadora com Altas Habilidades tem como objetivo compreender a trajetória acadêmica, o processo de identificação e os impactos do atendimento educacional especializado na vida de Maria¹, uma jovem identificada com AH-SD na área de exatas.

2. Conceituações e Definições

Para compreender melhor o que caracteriza as Altas Habilidades ou Superdotação (AH-SD), é pertinente considerar a contribuição de Joseph Renzulli, que propôs a conhecida Teoria dos Três Anéis. Segundo essa teoria, indivíduos com AH-SD demonstram uma combinação de três elementos fundamentais: habilidades acima da média em determinada área do conhecimento, em comparação com seus pares da mesma faixa etária e nível escolar, elevada criatividade e forte envolvimento com as tarefas, manifestado por motivação, persistência e

¹ Nome fictício

concentração. Além disso, essas pessoas tendem a propor soluções inovadoras, identificar novos significados e aplicar ideias em diferentes contextos, demonstrando um desempenho valorizado em múltiplas áreas (Renzulli, 2004).

Renzulli (2004) enfatiza que a excelência não se manifesta de forma homogênea nem exclusivamente intelectual. Nessa perspectiva, torna-se urgente desconstruir a imagem estereotipada do "gênio solitário" e considerar as múltiplas expressões de potencialidade, que podem incluir áreas artísticas, sociais, psicomotoras e de liderança.

Outro referencial importante é a Teoria das Inteligências Múltiplas, elaborada pelo pesquisador Howard Gardner, conforme discutido por Antunes e Costa (2016), Gardner questionava a limitação do conceito tradicional de inteligência, baseado em testes de QI, por não apreciar a ampla diversidade de capacidades cognitivas humanas. Em sua teoria, publicada em 1994, o autor propõe sete diferentes tipos de inteligência, expandindo a compreensão do que significa ser inteligente, que são elas:

Lógico-matemática: pessoas que desenvolvem mais facilmente habilidades em matemática e em raciocínios lógico-dedutivos, cientistas possuem esta característica.

Linguística: indivíduos com amplas habilidades em escrita, leitura e em aprender idiomas, é predominante em poetas e escritores.

Espacial: é a capacidade de formar um modelo mental de um mundo espacial e de ser capaz de manobrar e operar utilizando esse modelo. característica de arquitetos e escultores.

Físico-cinestésica: são as pessoas que tem grande aptidão para controlar os movimentos do corpo, atores e aqueles que praticam dança têm essas características

Interpessoal: habilidade de entender intenções, motivações e desejos dos outros, encontra-se mais desenvolvida em políticos, religiosos e professores.

Intrapessoal: refere-se às pessoas que têm a capacidade de entender a si mesmo, como psicoterapeutas e escritores.

Musical: estão em pessoas que possuem grande aptidão para tocar instrumentos, compor e executar produções musicais, estão englobados compositores, maestros e críticos da música. (Antunes e Costa, 2016, p. 42).

Com base nessa perspectiva, o tema das Altas Habilidades ou Superdotação (AH-SD) é tratado no Brasil como parte das discussões sobre Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, respaldada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96. De acordo com o Conselho Nacional de Educação (CNE), esses estudantes ainda enfrentam exclusão no contexto escolar, permanecendo à margem do sistema e, muitas vezes, sem acesso ao atendimento educacional especializado que lhes é garantido por direito.

Além desse grupo, determinados segmentos da comunidade permanecem igualmente discriminados e à margem do sistema educacional. É o caso dos superdotados, portadores de altas habilidades, "brilhantes" e talentosos que, devido a necessidades e motivações específicas– incluindo a não aceitação da rigidez curricular e de aspectos do cotidiano escolar– são tidos por muitos como trabalhadores e indisciplinados, deixando de receber os serviços especiais de que necessitam, como por exemplo, o enriquecimento e aprofundamento curricular. Assim, esses alunos muitas vezes abandonam o sistema educacional, inclusive por dificuldades de relacionamento. (Brasil, 2001, p.7)

Mostrando a necessidade de incluir estes estudantes no contexto escolar, a Educação Inclusiva, fundamenta-se na ideia de oferecer uma educação que contemple a diversidade dos alunos, respeitando suas particularidades individuais, sociais, culturais e cognitivas. Assim a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) destaca a importância de garantir, nos sistemas de ensino, a inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e aqueles com Altas Habilidades-Superdotação (AH-SD). Essa política visa assegurar o acesso ao ensino regular, a aprendizagem e a permanência dos alunos em todos os níveis educacionais, promovendo a transversalidade da Educação Especial desde a educação infantil até o ensino superior.

Após esse contexto, buscamos por meio de um estudo de caso, compreender as complexidades e as circunstâncias que envolvem o caso da Maria, aluna com Altas Habilidades.

3. Metodologia

Nos inspiramos metodologicamente na Pesquisa Narrativa sendo ela uma abordagem qualitativa, que se concentra na análise de narrativas ou histórias contadas por participantes. Assim, ela valoriza as diferentes perspectivas, permitindo a inclusão de diversas experiências e pontos de vista na análise, como uma forma de compreender a experiência humana.

Trata-se de um estudo de histórias vividas e contadas, pois como diz Clandinin e Connelly (2011, p.18) “[...] uma verdadeira pesquisa narrativa é um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias, não somente aquelas que os participantes contam, mas aquelas também dos pesquisadores”. Reconhecendo a importância da subjetividade e da interpretação na construção do conhecimento.

Tendo em vista a metodologia escolhida, os participantes da pesquisa são alunos identificados com Altas Habilidades-Superdotação na área de exatas ou acadêmicas e ter finalizado o Ensino Médio. A seleção dos colaboradores foi dada por meio de um formulário online anônimo aberto à sociedade, via *Google Forms*, com a apresentação da pesquisa e perguntas como: Como foi sua avaliação? Após a identificação de Superdotação, você notou alguma diferença de tratamento em relação aos professores e colegas de sala? Você sempre se interessou pelo ensino superior? Além de um espaço para a pessoa deixar o contato, caso a pessoa quisesse participar da pesquisa nos concedendo uma entrevista.

Após ler o questionário, entramos em contato com seis pessoas, destas cinco aceitaram participar da pesquisa. Após isso, foi feita uma entrevista online, via *Google Meet*, com um

roteiro contendo perguntas semiestruturadas sobre o processo de identificação, escolarização em diferentes níveis de ensino, relação com a família e professores, atendimento especializado, entre outras. Foi lido junto com os participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

As entrevistas foram gravadas em áudio e depois transcritas com a ajuda do software *Tactiq*. Com isso cada transcrição passou por um processo de limpeza dos vícios de linguagem e transformação em narrativa, o que, antes de ser publicado na dissertação, passará pelo processo de validação por parte do colaborador, se assim desejar, para se transformar em uma narrativa única e singular de cada participante. Essas narrativas retornarão para os participantes para que eles possam ler ou acrescentar as partes que julgarem necessárias.

4. Resultados e discussão

Iniciaremos essa seção com um comentário que a primeira autora deste artigo, identificada com Altas Habilidades aos 16 anos, ouviu em sala de aula e que motivou esta pesquisa:

— Você tem Altas Habilidades? Então pode me ajudar a dar aula! — disse o professor com expressão surpresa, fitando-me diretamente. Sem saber o que responder, apenas acenei com a cabeça enquanto sentia minhas bochechas ficarem quentes. Com o canto dos olhos, percebi os olhares curiosos dos colegas. Naquele momento, quase conseguia antecipar as perguntas que viriam: 'É verdade que você tem Altas Habilidades? O que isso significa? Por que nunca contou pra gente?'.

De fato, a autora em questão evitava comentar sobre isso com os demais. Durante boa parte da trajetória escolar, o fato de ser considerada uma pessoa com Altas Habilidades pouco influenciava na rotina, até ingressar no curso de Licenciatura em Matemática.

O gesto do professor não é neutro: ele carrega consigo uma expectativa de performance associada à “inteligência acima da média”. A surpresa dos colegas também reforça essa carga simbólica. Isso gera um misto de constrangimento e responsabilidade, sentimentos comuns em jovens com AH-SD que vivem um descompasso entre o que os outros esperam e o que elas mesmas compreendem sobre suas habilidades (Alencar, Fleith, 2001).

A escolha pela Licenciatura em Matemática, nesse contexto, pode ser interpretada como um movimento de apropriação e legitimação de uma identidade intelectual construída socialmente. De acordo com Pérez (2006), áreas como matemática, física e engenharia são tradicionalmente associadas à inteligência lógica e à racionalidade, reforçando estereótipos sobre “gênios”. Ao escolher Matemática, a autora confirma socialmente essa identidade.

Para alcançar esses objetivos fui em busca de pessoas com Altas Habilidades ou Superdotação nas áreas de exatas, é aqui que meu caminho se cruza com o da Maria, frequentamos a mesma turma de Cálculo I, mesmo fazendo cursos diferentes nos conectamos com histórias parecidas.

Maria tem 22 anos, é bacharel em Química e, atualmente, cursa o segundo ano do mestrado. Sua identificação como estudante com Altas Habilidades ocorreu a partir de uma indicação feita por seu professor de Matemática, no final do nono ano do Ensino Fundamental, enquanto estudava em uma escola estadual. A avaliação formal foi iniciada no primeiro ano do Ensino Médio e durou cerca de oito meses. Durante esse período, Maria passou a frequentar uma instituição especializada voltada ao atendimento de estudantes com AH-SD, experiência que, segundo ela, teve papel central em seu desenvolvimento acadêmico.

Após a identificação, ao ser questionada se ela contou para os colegas da escola, Maria diz: *“Como eles me tiravam no meio da aula, toda a minha sala ficou sabendo, e como toda minha turma ficou sabendo, toda a escola ficou sabendo. Eu não contava a princípio, até porque eu nunca gostei das pessoas quererem criar algum tipo de jogo de comparação, porque me dava muita ansiedade também, mas todo mundo ficou sabendo. Então não precisava ser um professor falar nem nada, foi só uma fofoca generalizada mesmo. Mas eu não conto não, acho melhor não contar, porque toda vez que conto às pessoas começam a repensar como elas agem comigo, porque elas acham que vou chamar elas de burra a qualquer momento, mas eu sou um ser humano muito educado.”*

A retirada da aluna durante as aulas para atendimentos ou atividades diferenciadas, sem um preparo da comunidade escolar, revela um processo de exposição forçada. Isso contraria o princípio da inclusão com equidade e discrição, conforme apontam Fleith e Alencar (2007): a identificação de AH-SD deve considerar não apenas o benefício pedagógico, mas o impacto emocional e social dessa rotulação. Esse tipo de prática leva à estigmatização — um rótulo que marca o sujeito como “diferente” diante dos demais, o que pode provocar exclusão simbólica e social, ainda que não intencional.

Maria demonstra autocensura como mecanismo de defesa, evitando falar sobre sua condição para não se tornar alvo de comparações ou expectativas irreais. Isso é comum em meninas com AH-SD, segundo Aguiar (2012), que muitas vezes escondem suas habilidades para se adaptar ao grupo, especialmente em contextos onde a inteligência é valorizada de forma competitiva.

Isto revela o impacto dos estereótipos negativos associados às pessoas com AH-SD, especialmente à figura do “sabe-tudo arrogante” ou “gênio insensível”. A entrevistada sente

que os outros modificam seu comportamento por medo ou insegurança, o que gera uma barreira relacional — algo que, paradoxalmente, distancia o sujeito que é intelectualmente capaz dos demais. Segundo Pérez (2006) e Sternberg (1997), há uma associação social entre inteligência elevada e falta de habilidades sociais, o que alimenta preconceitos e prejudica a construção de vínculos afetivos saudáveis.

A fala da entrevistada escancara o paradoxo da inclusão escolar de estudantes com AH-SD: ao serem reconhecidos como diferentes, podem ser ao mesmo tempo valorizados e excluídos. A retirada durante as aulas, a disseminação informal da informação e a falta de preparo das relações interpessoais criam um ambiente de ansiedade, isolamento e auto apagamento. A resposta da jovem — marcada por silêncio, cautela e educação — mostra uma tentativa de preservar-se emocionalmente em um espaço que deveria acolher sua singularidade, mas que frequentemente a transforma em exceção solitária.

Sobre a inclusão no ensino superior, Maria diz: *“A faculdade não deixava explícito, alunos com deficiência na hora da chamada. Mas eu coloco no questionário semestral, toda vez que atualizo a matrícula, eles nunca pediram laudo, então eu me autodeclarei, fica na aba deficiências, aí o marco lá altas habilidades. No meu penúltimo ano começou a aparecer um bonequinho na chamada, é um bonequinho em formato de T e eu lembro que aleatoriamente um professor estava fazendo chamada no quadro, projetando com data show, e apareceu esse bonequinho, ele falou: mas o que que é isso? e ele abriu o bonequinho para todo mundo, eu fiquei, Ah, obrigada Professor, muito obrigada, se fosse algo mais sério, eu ia odiar, mas muito obrigado.”*

Nesse trecho Maria nos conta uma experiência similar a explicitada no início desse artigo, onde em um momento de chamada o professor mostra para a turma a sua condição de superdotada, a sua experiência revela a permanência de práticas de exposição involuntária, mesmo em um ambiente que teoricamente, deveria ser mais preparado e sensível à diversidade estudantil. Assim como no episódio relatado durante o ensino básico, a falta de preparo dos profissionais e da instituição para lidar com informações sensíveis, como a condição de Altas Habilidades-Superdotação (AH-SD), resulta em uma situação constrangedora e indesejada para a estudante.

Apesar de a universidade permitir a autodeclaração, o que pode ser visto como um avanço em termos de autonomia e reconhecimento da diversidade, a falta de formação e orientação aos docentes faz com que esse dado, quando visualizado sem critério, como no caso da exibição do "bonequinho em formato de T" durante a chamada projetada, funcione mais como uma marcação estigmatizante do que como uma ferramenta de inclusão.

A reação irônica e contida de Maria ("Ah, obrigada Professor, muito obrigada...") reflete uma estratégia de autopreservação emocional, semelhante à sua postura no ensino fundamental. Ela minimiza a situação, mas deixa claro que, se fosse um caso mais sensível, a exposição teria causado ainda mais desconforto. Esse episódio mostra que a mera inserção de dados sobre necessidades específicas em sistemas administrativos não garante inclusão real. Ao contrário, quando mal geridos, esses dados podem reforçar estigmas e práticas excludentes, colocando o sujeito em posição de vulnerabilidade pública. Falhando em garantir discrição, acolhimento e respeito à singularidade, pilares fundamentais de uma educação inclusiva, conforme discutido por Fleith e Alencar (2007) e Pérez (2006).

Maria ainda ressalta a tendência da mídia de reduzir as AH/SD à imagem de "mini gênios", focando em habilidades matemáticas ou memorização extraordinárias: *"Definitivamente não tem informação suficiente na mídia sobre as Altas Habilidades, e odeio alguns programas sobre Altas Habilidades ou Superdotação porque fica aquele negócio de mini gênios, e fica aquela competição, de ela faz tabuada com três dígitos em 10 segundos. E não é só sobre isso, não é só sobre ser inteligente, as pessoas elas podem ter alguma dificuldade ao longo da vida que envolva essa deficiência não é à toa que é considerada deficiência. E eles sempre levam para esse lado, de pessoas muito inteligentes fazendo coisas incríveis, sendo que às vezes a gente tem alguém que é incrivelmente inteligente, mas nunca vai ter um dinheiro para chegar nesse programa."*

Maria aponta que o fenômeno não se resume à inteligência em sentido estrito ou à capacidade de realizar feitos notáveis. Ao contrário, enfatiza-se que pessoas com AH-SD podem enfrentar dificuldades significativas ao longo da vida, inclusive relacionadas à sua condição, o que é muitas vezes apagado pela ideia de que "quem é superdotado não sofre".

Ao afirmar que a AH-SD é considerada uma deficiência, a fala busca tensionar o entendimento de que essa condição necessariamente implica privilégio. Isso reforça a necessidade de políticas públicas inclusivas e de reconhecimento das barreiras sociais, econômicas e institucionais, que podem limitar o pleno desenvolvimento desses sujeitos. No trecho final, ela ainda evidencia a intersecção entre AH-SD e desigualdade socioeconômica. Ainda que alguém possua grande potencial, a falta de recursos pode impedir o acesso a espaços de reconhecimento e desenvolvimento, como programas especializados ou oportunidades de visibilidade pública.

Maria aponta nas falas a seguir uma lacuna nas práticas inclusivas: *"A maioria dos professores quando têm, alguém com deficiência intelectual na turma, eles adaptam o conteúdo para ela, porque eles não podem adaptar para mim também. Então, é sobre não ser*

considerado, só alguém muito inteligente e não alguém que tenha uma deficiência, que exija algo. Na maioria das vezes a gente só se sente frustrada e não muito inteligente, e não é nem culpa nossa. [...]Tenho um laudo, provando o contrário, eu deveria estar me sentindo burra?, ou deveria estar me sentindo triste, porque não tive o acesso a um conteúdo adequado, e o professor ao invés de me ensinar, escolheu me chamar de burra. A gente tende a se sentir burra milhares de vezes, e começa a duvidar de si mesmo, será que erraram em algum momento no meu laudo?”

Ela aponta que, enquanto as deficiências visíveis costumam gerar adaptações, mesmo que precárias, o público com altas habilidades não é considerado dentro do paradigma da inclusão, apesar de também exigir práticas diferenciadas (Fleith, Alencar, 2007). Essa situação gera uma sensação de não pertencimento e uma frustração recorrente, já que suas potencialidades não são estimuladas, e suas dificuldades — naturais em qualquer processo de aprendizagem — são ignoradas ou tratadas com desprezo.

Este excerto evidencia um problema de formação docente: o desconhecimento ou despreparo de professores para lidar com estudantes com AH-SD. Ao invés de interpretar a dificuldade da aluna como um sinal de que seria necessário adaptar a metodologia ou oferecer suporte, o professor optou por promover uma violência simbólica, que mina a autoconfiança da estudante.

Além disso, essa experiência reforça um paradoxo, mesmo com um laudo comprovando seu potencial, a aluna é deslegitimada por figuras de autoridade, o que gera dissonância identitária: ela se pergunta se, de fato, é inteligente ou se houve um erro no processo de avaliação. Isso é típico de fenômenos como o impostorismo e a dupla excepcionalidade, descritos por Alencar, Fleith e Martins (2010).

Essas falas escancaram a ambivalência da superdotação: ser considerada “acima da média” não elimina as vulnerabilidades, mas as silencia. Quando não há políticas ou práticas que reconheçam a necessidade de suporte para o desenvolvimento pleno da estudante, a escola não apenas falha em sua missão inclusiva, mas converte o potencial em sofrimento.

Por fim, Maria aponta uma diferenciação relacionada ao gênero: *“No início era muito acuada, muito mesmo, e antes eu era a única menina de exatas, na minha idade, na adolescência, só tinha menininha de 8 anos, então eu estava rodeada de meninos, e com todo respeito, era um saco. Eles eram extremamente mal educados, entendo que de certa forma ignorância é um fator sim das AH-SD, mas empatia também deveria ser básica do ser humano, e na exatas acontecia muita competição, do nada os meninos ficavam comparando o nível de QI, ou então se comparando mesmo. E eu só estava, gente estou aqui pra aprender astronomia*

e não para falar sobre nós, [...] todos meus amigos eram de artes ou de música, então era aquilo, eu tinha característica em comum com os meninos, mas não me identificava com eles.”

Esse trecho evidencia como o gênero influenciava a forma como o atendimento educacional especializado era conduzido, reforçando estereótipos de feminilidade — como delicadeza, sensibilidade e estética — mesmo entre crianças com Altas Habilidades. Enquanto os meninos eram estimulados em atividades ligadas à ciência e tecnologia (áreas comumente associadas à inteligência e ao raciocínio lógico), as meninas eram direcionadas a tarefas manuais e artísticas, reforçando a divisão tradicional de papéis de gênero.

Essa diferenciação sutil, porém estrutural, restringe as possibilidades de expressão e desenvolvimento pleno das meninas superdotadas, como apontam autoras como Aguiar (2012) e Ranieri (2009), que discutem como o gênero interage com os processos de formação identitária e educacional.

5. Considerações finais

A trajetória escolar de Maria revela um percurso atravessado por exclusões sutis e inclusões pontuais, como é comum em histórias de estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação (AH-SD) que pertencem a grupos historicamente marginalizados, como mulheres e pessoas de classes populares.

Maria demonstra, ao longo da entrevista, características típicas de AH-SD, como curiosidade intensa, pensamento crítico, autonomia intelectual e envolvimento profundo com a matemática. Isso é coerente com o que Renzulli (2004) discute ao afirmar que o reconhecimento de superdotação ainda é limitado a padrões elitistas, frequentemente associados a rendimento acadêmico em contextos privilegiados.

Além da condição socioeconômica, Maria vivencia exclusões vinculadas ao gênero. Ranieri (2009) argumenta que o gênero afeta a forma como meninas com Altas Habilidades são percebidas: frequentemente socializadas para a passividade, o brilho intelectual feminino tende a ser abafado ou desvalorizado em contextos escolares.

Embora o sistema escolar não tenha oferecido suporte diferenciado, Maria foi incluída simbolicamente por meio do apoio materno e de sua própria capacidade de buscar caminhos formativos. Isso remete à ideia de “resiliência criativa” descrita por Morin (1996) — a capacidade de reorganizar e reinterpretar obstáculos como oportunidade de aprendizado.

A fala de Maria também sugere que o currículo escolar pouco dialogava com seus interesses ou ritmos de aprendizagem. Isso se alinha com o que Freitas e Costa (2010)

descrevem como “exclusão por inclusão mal planejada”: quando alunos com AH-SD são mantidos na escola regular sem adaptações metodológicas, o que gera desmotivação, isolamento e, muitas vezes, sofrimento psíquico.

A análise da trajetória de Maria como uma jovem com Altas Habilidades expõe a ambivalência entre o potencial e a negligência institucional. Ela foi incluída na escola, mas não reconhecida em sua singularidade, o que a fez construir sozinha, e com apoio materno, um caminho de sucesso, apesar da escola, e não graças a ela.

6. Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Referências

AGUIAR, V. M. M. Altas habilidades/superdotação e gênero: a construção da identidade de meninas e mulheres superdotadas. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 397-412, set./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/6987>. Acesso em: 04 maio 2025.

ALENCAR, E. M. L.; FLEITH, D. S. **Superdotados: trajetórias de desenvolvimento e realização**. Petrópolis: Vozes, 2001.

ALENCAR, E. M. L.; FLEITH, D. S.; MARTINS, T. M. Da invisibilidade à identificação das altas habilidades/superdotação: uma trajetória de exclusão e desafios. **Revista Educação Especial**, v. 23, n. 38, p. 293-306, 2010.

ANTUNES, E. G. S.; COSTA, C. B.. Inteligências múltiplas. **Conhecimento e Educação**, Maringá, v. 1, p. 40-48, 2016. Disponível em: <https://doceru.com/doc/x0188xns>. Acesso em: 01 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 17/2001: Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB17_2001.pdf. Acesso em: 18 fev. 2025.

FREITAS, L. C.; COSTA, M. T. E. Inclusão e desigualdades: dilemas e perspectivas para a educação básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1205-1223, out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/XmXKQzTJfwMwvhLM6kpqrqQ>. Acesso em: 04 maio 2025.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

PÉREZ, F. R. J. A Matemática e o gênero masculino: uma relação naturalizada. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 28, p. 163-182, 2006.

RANIERI, N. Educação e gênero: o desafio da igualdade. In: ABRAMOWICZ, Anete; SILVA, Elaine Aparecida (org.). **Gênero e educação**: teoria, prática e desafios. São Paulo: Contexto, 2009. p. 21-38.

RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for promoting creative productivity. In: STERNBERG, Robert J. (ed.). **Conceptions of giftedness**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. p. 246-279.

STERNBERG, R. J. **Intelligence and wisdom**. In: *Conceptions of Giftedness*, Cambridge University Press, 1997.

STOBÄUS, C. W. et al. Superdotados e talentos especiais: questões e perspectivas educacionais. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 3, p. 629-635, 2006.

