



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE PEDAGOGIA**

**RAFAELA DA COSTA SOUZA**

**DO PECADO À DIFERENÇA (IN)VISÍVEL: O PAPEL DA ESCOLA NA CONSTRU-  
ÇÃO DA IDENTIDADE DA MULHER COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTA-  
ÇÃO**

**FORTALEZA**

**2020**

RAFAELA DA COSTA SOUZA

DO PECADO À DIFERENÇA (IN)VISÍVEL: O PAPEL DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO  
DA IDENTIDADE DA MULHER COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Pedagogia, da Faculdade de Educação (Faced), da Universidade Federal do Ceará (UFC), como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tania Vicente Viana.

FORTALEZA

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca de Ciências Humanas

---

Souza, Rafaela da Costa.

Do pecado à diferença (in)visível: o papel da escola na construção da identidade da mulher com Altas Habilidades/Superdotação / Rafaela da Costa Souza. – 2020. 61 f.: il. color.

Monografia (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Fortaleza, 2020.

Área de Concentração: Educação Especial.

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tania Vicente Viana.

1. Altas Habilidades/Superdotação. 2. Gênero. 3. Escola. – Fortaleza (CE). I. Título.

---

RAFAELA DA COSTA SOUZA

DO PECADO À DIFERENÇA (IN)VISÍVEL: O PAPEL DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO  
DA IDENTIDADE DA MULHER COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Pedagogia, da Faculdade de Educação (Faced), da Universidade Federal do Ceará (UFC), como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Aprovada em 06/11/2020.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tania Vicente Viana (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marta Cavalcante Benevides Loureiro  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carla Poennia Gadelha Soares  
Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc-CE)

## AGRADECIMENTOS

Sempre encontrei mais conforto e segurança em números e equações; nesse sentido, para mim, a Pedagogia foi um desafio. No entanto, as experiências que tive e, principalmente, as pessoas que conheci proporcionaram uma ruptura – necessária – nos fios que conduzem meu modo de pensar e esses puderam entrelaçar-se com outros. Este trabalho é resultado de uma caminhada permeada por interseções e, a cada uma delas, agradeço.

Aos meus pais, Bernadete Costa e Sérgio Belizário, meu início e minha casa, pela convivência dos dias, os sins e os não e pelo incentivo, que me faz querer ir mais longe. Ao meu irmão, Manuel Neto, por me emprestar sua sensibilidade diante da vida e me fazer percebê-la de uma maneira mais leve.

Ao meu avô, Osmar Nóbrega, pelo privilégio da companhia e por acreditar em mim, mesmo quando hesito. Aos meus avós, Judith Costa, Helena Vieira e Manuel Belizário, *in memoriam*, por todo o cuidado, que possamos nos reencontrar “somewhere over the rainbow”<sup>1</sup>. Aos meus tios, Miriam Nóbrega, Joelma Costa e Alexandre Costa, pelo afeto e encorajamento.

Às minhas amigas (da Pedagogia para a vida), Débora Evellyn, Maria Tereza, HeLyda Oliveira, Deisiane Sousa e Samyria Nogueira, pela cumplicidade e partilha de inquietações e sonhos. Nossas aventuras, acadêmicas e etílicas (risos), foram essenciais para a escrita de minha trajetória e por tornar meus dias e noites mais felizes.

Aos meus amigos mais antigos, Julyanna Timótio, Elainy Sales e Bruno Roque, por se fazerem sempre presentes, com a devida paciência; pelo carinho e partilha de inquietações e sonhos.

Ao meu companheiro, Almir Maia, por me ensinar a ressignificar o amor em suas mais diversas linhas, curvas e formas; pelos caminhos que percorre ao meu lado. Yo “te amaré como si fuera siempre antes”, cariño<sup>2</sup>.

À minha orientadora e amiga, prof.<sup>a</sup> Tania Viana, por acreditar em meu potencial e ter despertado em mim a vontade de realizar esta pesquisa; pelas conversas transformadoras

---

<sup>1</sup> “Em algum lugar além do arco-íris” (tradução nossa). Trecho da canção “Over the rainbow”, do filme “O mágico de Oz” (1939).

<sup>2</sup> Eu “vou te amar como se fosse sempre antes”, querido (tradução nossa). Fragmento do poema “Integraciones”, de Neruda (19-).

e por conduzir meu olhar para o aprendizado, a simplicidade e a solidariedade, cores tão notórias em sua paleta pessoal.

À Carina Dias e Graciane Xavier, pela disponibilidade, contribuições e trocas, que ajudaram a definir o tom da escrita deste trabalho.

Ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), pela oportunidade da experiência no âmbito escolar; aos demais bolsistas, pelo compartilhamento de ideias e ideais – especialmente, o desejo de mudar o mundo – e à minha ex-supervisora, prof.<sup>a</sup> Adriana Lima, pela receptividade e exemplo profissional.

Às professoras Bernadete Porto e Ana Paula Medeiros, cujo amor pelo ensinar e aprender me inspira a seguir a profissão docente. À Faculdade de Educação (Faced) e seus funcionários, que cuidadosamente costuram o lugar cotidiano; pela história que imprimiram em mim.

Às professoras Marta Loureiro e Poennia Gadelha, por aceitarem, tão prontamente, participar da banca. As contribuições de ambas serão de grande importância.

As dívidas de gratidão, acumuladas pelo caminho, pretendo pagar nos próximos carnavais.

“Com açúcar, com afeto”<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Trecho da música, de mesmo nome, de Chico Buarque (1967).

“E se educássemos nossas crianças ressaltando seus talentos? E se focássemos em seus interesses, sem considerar o gênero?”

(Chimamanda Ngozi Adichie)

## RESUMO

A presente monografia consiste em uma pesquisa bibliográfica, cujo objetivo geral foi investigar a participação da escola no processo de construção da identidade da mulher com AH/SD. De modo específico, intencionou-se: (1) apontar as distintas compreensões a respeito do conceito de AH/SD, bem como as principais características que perfilam os sujeitos pertencentes a esse grupo; (2) delinear o papel social da mulher, na civilização ocidental, e o contexto que levou ao surgimento do termo gênero; (3) explorar as dificuldades envolvidas na identificação da mulher com AH/SD e (4) identificar o porquê de, no contexto escolar, tantas crianças e jovens, do sexo feminino, com AH/SD, ocultarem seu potencial. O apoio teórico foi fundamentado, principalmente, nos estudos de Gardner (1994, 2000), Renzulli (1978, 1986), Alencar e Fleith (2001), Priore (2004), Louro (1997), Foucault (1993), Reis (2002), Pérez e Freitas (2013), Saviani (1997), Rodríguez, P. (2002) e Virgolim (2007). Como resultado da investigação, obteve-se o entendimento de que a identificação da mulher com AH/SD é muito mais difícil que a do homem, em razão, principalmente, da influência de aspectos como: a carência de estímulos apropriados para o desenvolvimento de seus potenciais, a pouca valorização de figuras femininas de sucesso, a falta de convivência com pares de capacidade similar e o medo da rejeição. Muitas meninas e jovens, do sexo feminino, com AH/SD, são privadas de um atendimento educacional especializado por sequer serem reconhecidas com tal identidade, visto que a escola, em geral, induz à ocultação e invisibilidade das mesmas. Nesse sentido, foram propostas algumas alternativas de mudança, voltadas para os professores e a gestão, envolvendo: a necessidade de uma formação docente adequada, a adoção de uma perspectiva crítica sobre gênero e AH/SD e a revisão periódica de recursos e práticas pedagógicas, a fim de evitar a propagação de ideias discriminatórias.

**Palavras-chave:** Altas Habilidades/Superdotação. Identidade. Gênero feminino.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2</b>	<b>ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: CONCEPÇÕES E CARACTERÍSTICAS .....</b>	<b>16</b>
<b>3</b>	<b>GÊNERO, DIFERENÇAS E DESIGUALDADES: O PECADO DE SER MULHER</b> <b>28</b>	
<b>3.1</b>	<b>A (in)visibilidade da mulher com Altas Habilidades/Superdotação .....</b>	<b>35</b>
<b>4</b>	<b>ESCOLA: ESPAÇO DE TRANSFORMAÇÃO OU DE MANUTENÇÃO DAS DESIGUALDADES? .....</b>	<b>47</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>53</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>56</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Era manhã do Dia das Bruxas na *Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts*<sup>4</sup>. Os alunos do primeiro ano se dirigiam para a aula de Feitiços, do professor Flitwick. Em sala, o docente dividiu os estudantes em pares, a fim de que exercitassem a prática da levitação de pequenos objetos. Rony Weasley ficou em dupla com Hermione Granger. Durante a execução da atividade, ao perceber que seu colega estava com dificuldades, Hermione o corrigiu, explicitando a pronúncia correta do feitiço: “– É Wing-gar-dium le-vi-o-sa, o ‘gar’ é bem pronunciado e longo.” (ROWLING, 2000, p. 98). Rony, demonstrando irritação, retrucou que ela realizasse o encanto, já que era tão “sabichona”. A jovem bruxa levantou sua varinha e, ao proferir as palavras mágicas, em um movimento preciso, ergueu a pena (objeto de estudo) sobre suas cabeças. Essa ação provocou ainda mais a ira de seu parceiro, levando-o a fazer comentários ofensivos contra ela (ROWLING, 2000).

Por meio dessa breve narrativa literária, somos imersos em uma realidade bastante comum a mulheres com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD): a desvalorização de seu potencial, evidenciada através de comportamentos hostis no cotidiano familiar, escolar e/ou laboral. Hermione, por exemplo, possuía uma inteligência excepcional, todavia, por vezes, era vista pelos professores e demais alunos como metida, mandona, uma “irritante sabe-tudo”. De modo geral, a representação cultural referente a pessoas com AH/SD é baseada na admiração-rejeição, no “[...] ‘amor-ódio’, típico do contato com o que [ou com quem], por conceitos preconcebidos, constitui algo ‘fora do padrão’.” (PALUDO, 2013, p. 14). Quando tratamos de mulheres pertencentes a esse grupo, a violência simbólica é ainda maior, visto que se associa às discriminações relacionadas ao gênero.

Atrás da aparente naturalidade que marca o discurso da diferença entre os indivíduos, esconde-se uma rede de relações de poder. Em uma sociedade essencialmente machista e patriarcal, por meio de símbolos, valores e discursos, a mulher é instruída a “aprender a perder”. Com base na concepção de que o gênero é, sobretudo, uma construção cultural, entendemos que os estereótipos sexistas, nutridos no interior das instituições, contribuem para a manutenção de desigualdades significativas entre homens e mulheres. Fugindo de uma visão binária e reducionista, percebemos ainda que, dentro dos grupos delimitados pelo gênero, al-

---

<sup>4</sup> Hogwarts é uma escola fictícia para jovens bruxos, na faixa etária de 11 a 17 anos, localizada na Escócia. É o palco principal onde se desenvolve a história de Harry Potter: protagonista de uma série de sete livros escritos por J. K. Rowling (55).

guns sujeitos, mais que outros, tendem a sofrer maior discriminação social, decorrente da conjugação entre os múltiplos aspectos que constituem suas identidades (LOURO, 1997).

De acordo com Kibby (1997 apud LOURO, 1997), a representação cultural é uma maneira de descrever ou referir-se a determinados indivíduos e agrupamentos. Essa “definição”, criada socialmente, nem sempre reflete a realidade, mas a constitui, produzindo as impressões que uma pessoa tem sobre os outros e acerca de si. “Nessa perspectiva, não cabe perguntar se uma representação ‘corresponde’ ou não ao ‘real’, mas, ao invés disso, como produzem sentidos, quais seus efeitos sobre os indivíduos, como elas manipulam o ‘real’.” (LOURO, 1997, p. 99). Via de regra, a representação cultural da figura feminina é divergente: por um lado, retrata um caráter de amabilidade e passividade; por outro, de perversão. Como punição ao desvio de um comportamento “padrão”, as mulheres (e os homens que não se enquadram no perfil dominante de masculinidade) podem ser submetidas ao questionamento de sua sexualidade, a assédios, entre outras práticas coercitivas (LOURO, 1997).

Nas últimas décadas, as conquistas femininas no âmbito da cidadania e dos direitos humanos foram significativas, porém “[...] há ainda muito a se transformar nas relações de gênero, especificamente no plano dos valores e do imaginário.” (MARTINS, 2009, p. 93). Com relação às mulheres com AH/SD, sublinhamos que a representação cultural que se tem a respeito desse grupo favorece a segregação social do mesmo. A contínua repressão à tomada de liderança ou a demonstrações de conhecimento, a escassez de modelos femininos de sucesso e a falta de convivência com pares de capacidade similar pode levá-las a ocultar suas habilidades. No âmbito escolar, muitas meninas sequer são identificadas, sendo impedidas de usufruir do Atendimento Educacional Especializado<sup>5</sup> (AEE) e de aprimorar seu potencial (PÉREZ; FREITAS, 2013).

A mulher com AH/SD, sobretudo, deve ser vista como um ser humano que, à semelhança dos demais, tem necessidades e o direito de que o meio no qual está inserida favoreça seu desenvolvimento. Uma das maneiras de possibilitar essa realidade é através da ação conjunta e harmoniosa entre a família, a escola e a comunidade, que devem conduzir “[...] a descobertas científicas, à criatividade artística, à liderança criativa ou simplesmente à realização de uma personalidade feliz.” (LANDAU, 2002, p. 27). Sem desconsiderar a importância dos demais agentes, neste trabalho, decidimos estudar apenas a influência da escola, dado o

---

<sup>5</sup> Conforme a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 15), o “[...] atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminam as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades.”

valor que essa instituição possui na identificação de tais sujeitos, na transmissão formal do conhecimento e no processo de socialização.

Nesse sentido, questionamos: de que maneira o contexto escolar influencia na escrita da trajetória de vida de mulheres com AH/SD? Com base em tal reflexão, surgiu o objetivo geral desta pesquisa: investigar a participação da escola no processo de construção da identidade da mulher com AH/SD. Especificamente, buscamos: (1) apontar as distintas compreensões a respeito do conceito de AH/SD, bem como as principais características que perfilam os sujeitos pertencentes a esse grupo; (2) delinear o papel social da mulher, na civilização ocidental, e o contexto que levou ao surgimento do termo gênero; (3) explorar as dificuldades envolvidas na identificação da mulher com AH/SD e (4) identificar o porquê de, no contexto escolar, tantas crianças e jovens, do sexo feminino, com AH/SD, ocultarem seu potencial.

Para tanto, adotamos como referencial teórico, entre outros autores, os estudos de Gardner (1994, 2000) e Renzulli (1978, 1986), sobre os conceitos de inteligência e AH/SD; as reflexões de Priore (2004), Louro (1997) e Foucault (1993), a respeito da evolução do papel social da mulher, o surgimento do termo gênero e as relações de poder que permeiam essa categoria; as considerações de Reis (2002) e Pérez e Freitas (2013), acerca dos aspectos culturais que interferem no reconhecimento e aceitação de comportamentos de AH/SD por mulheres com elevado potencial e, por último, as propostas de Saviani (1997), Rodríguez, P. (2002) e Virgolim (2007), referentes às funções da escola, sua função no desenvolvimento da identidade da mulher com AH/SD e as garantias legais voltadas para esse público.

O interesse por esse assunto surgiu em etapas. Decidi<sup>6</sup> pesquisar sobre AH/SD no terceiro semestre de minha graduação em Pedagogia, a partir de uma conversa que tive com a orientadora deste trabalho, prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tania Viana, no momento em que eu estava quase a desistir da faculdade. Após iniciar, sem concluir, outros cursos superiores (tentativas frustradas e desesperadas de adequar-me à rotina acadêmica), eu tinha apenas a certeza de que minha família e amigos acreditavam que não sei o que quero (ou, com bastante otimismo, que sei o que não quero). Contudo, faltava-me linguagem para justificar o porquê das desistências. Eu não tinha dificuldade referente à natureza das disciplinas, só não conseguia sentir sabor nas insossas aulas e avaliações que os professores propunham.

---

<sup>6</sup> Neste ponto, opto por utilizar a primeira pessoa do singular porque minha voz está diretamente relacionada à minha subjetividade e história de vida, desprendendo-se, de certo modo, da fala de minha orientadora e de amigos e outros professores que contribuíram para a realização desta monografia.

Resgatando minhas memórias, percebo que tive uma vida escolar marcada por decepções. Eu sentia como se estivesse acompanhada por uma permanente sensação de falta (de responsabilidade, de compromisso e de dedicação), que se conjugava com o dever moral de alcançar boas notas, apenas para concluir as etapas de ensino e compensar o esforço financeiro e emocional dos meus pais. Era extremamente desagradável aprender os conteúdos de modo superficial, contudo, a duras penas, percebi que comentar ou tirar dúvidas em sala de aula não é um comportamento bem-visto pela maioria dos alunos e docentes. A fim de me sentir pertencente ao grupo escolar e por constatar que, apesar dos meus questionamentos, as disciplinas não seriam abordadas com profundidade, me tornei cada vez menos participativa. Assim, compreendo que a escola contribuiu para a construção de minha identidade, implicando em quem sou hoje: uma pessoa retraída diante de situações que envolvem demonstração de conhecimento.

Ao ingressar na universidade, eu esperava encontrar um ambiente que, através do incentivo à busca pelo conhecimento, me transmitisse certa paz; mas me deparei com uma realidade que reflete ora um campo minado de egos inflados, ora o descaso com o ensino (quando não, os dois). Durante anos, julguei que minha inadequação indicava indecisão e fracasso; somente a partir da conversa supracitada é que tive uma nova perspectiva e pude aliviar o mal-estar que carregava comigo por me sentir entediada e desmotivada em sala de aula. Pela primeira vez, alguém enxergou que o possível motivo de minhas constantes desistências era um elevado potencial cognitivo e me fez perceber que o fracasso não era meu, mas de toda uma conjuntura político-social, na qual o sistema escolar está inserido.

Em 2019, tive a oportunidade de participar de um grupo de estudos sobre AH/SD, coordenado pela prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tania Viana. Durante um dos encontros, discutimos um artigo<sup>7</sup> relacionado à identidade da mulher com AH/SD. Com base nesse evento, minha orientadora sugeriu que eu direcionasse o tema desta pesquisa para tal público (o qual ela acredita que também faço parte), de modo que este trabalho tenha relevância não somente acadêmica, mas pessoal, que seja um meio através do qual eu possa descobrir minha própria individualidade. Diante dessa motivação, decidi abraçar a proposta, com a pretensão de tornar a mulher com AH/SD o sujeito principal deste estudo, tomando a responsabilidade de problematizar os aspectos sociais envolvidos na construção de sua identidade.

---

<sup>7</sup> PÉREZ, Susana G. P. B.; FREITAS, Soraia N. A mulher com Altas Habilidades/Superdotação: à procura de uma identidade. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 4, p. 677-694, out./dez. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbee/v18n4/a10v18n4.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2020.

Com o propósito de compreender melhor o assunto e analisá-lo a partir da perspectiva de diferentes pesquisadores, buscamos<sup>8</sup> identificar as produções acadêmicas nacionais (especificamente, dissertações e teses) que versam sobre o gênero feminino no contexto das AH/SD. Para tanto, realizamos uma pesquisa, do tipo estado da arte, em duas plataformas digitais: (1) a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e (2) o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Optamos por tais repositórios porque os mesmos se destacam na divulgação de produções científicas, reunindo pesquisas produzidas em Universidades de todo o Brasil.

As palavras-chave<sup>9</sup> utilizadas na aba de busca dos referidos portais foram: altas habilidades, superdotação, talento, precocidade, mulher, gênero e feminino. Após a pesquisa, comparamos os trabalhos identificados, a fim de evitar a duplicação daqueles que apareceram em mais de um descritor e/ou plataforma, e lemos os resumos, de modo a selecionar os que realmente abordaram o tema buscado. Encontramos apenas 4 publicações<sup>10</sup>, sendo 3 dissertações e 1 tese. Assim, esta monografia visa ainda suprir uma lacuna, visto que, embora esses estudos representem um avanço na compreensão acerca da mulher com AH/SD, revelam também a escassez de pesquisas na área.

Nessa perspectiva, desenvolvemos uma minuciosa investigação sobre o tema, a qual será apresentada no decorrer desta monografia – que está estruturada em cinco pontos, incluindo a introdução e as considerações finais. No segundo capítulo, relatamos diferentes concepções acerca dos conceitos de inteligência e AH/SD, dando destaque ao esquema conceitual adotado neste trabalho: a *Teoria das Inteligências Múltiplas*, de Gardner (1994, 2000), e o *Modelo dos Três Anéis*, de Renzulli (1978, 1986). Em seguida, apresentamos uma escala, organizada com base nos estudos de Renzulli et al. (1976) e Tuttle e Becker (1983), citados em Alencar e Fleith (2001), que indica algumas características comportamentais referentes à pes-

---

<sup>8</sup> Retorno à primeira pessoa do plural.

<sup>9</sup> Justificamos a quantidade de descritores pela falta de consenso teórico na área. A depender da abordagem, a nomenclatura e definição de AH/SD pode variar, “[...] embora estejam, de maneira geral, falando do alto nível de capacidade [dos sujeitos].” (MASSUDA; ORLANDO, 2019, n. p.). Neste trabalho, adotamos a terminologia *Altas Habilidades/Superdotação*, que é a empregada pelo Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD). No entanto, nas citações diretas, respeitamos os termos que foram utilizados na publicação original.

<sup>10</sup> A seguir, pontuaremos o objetivo principal das pesquisas selecionadas; respectivamente, as dissertações e a tese: (1) “[...] investigar os fatores envolvidos na sub-representação das meninas, em um programa de atendimento às Altas Habilidades” (REIS, 2008, p. 7); (2) “[...] identificar as características individuais e familiares de pesquisadoras de destaque no Brasil” (PRADO, 2010, p. 9); (3) “[...] compreender a formação de preferências de estudantes mulheres [...] e as influências dos padrões de gênero nos processos de indicação e identificação da superdotação” (KRUCZEVESKI, 2019, p. 8) e (4) “[...] investigar a trajetória de mulheres talentosas e eminentes [...] [através da] relação existente entre as dimensões individuais, contextuais e interpessoais no seu percurso profissional” (BASTO, 2018, p. 9).

soa com AH/SD. Por fim, discorremos sobre um método que pode ser utilizado na identificação desse público, o *Modelo das Portas Giratórias*, de Renzulli (1986).

No terceiro capítulo, traçamos um breve histórico sobre o lugar social ocupado pela mulher, no contexto da civilização ocidental, sublinhando a importância do movimento feminista na luta pelos direitos dessa classe. Destacamos ainda o surgimento do termo gênero, pontuando as relações de poder envolvidas nessa definição e a relevância de compreendê-la a partir da desconstrução de uma visão binária da realidade. No subcapítulo 3.1, exploramos algumas questões culturais que, de maneira geral, dificultam o reconhecimento e aceitação das AH/SD pelas mulheres e listamos algumas personalidades femininas, que se destacaram em diferentes áreas do conhecimento.

No quarto capítulo, trouxemos uma discussão relacionada à função social da escola e indicamos a linguagem como um dos mecanismos que contribui para a permanência de desigualdades significativas entre os gêneros. Posteriormente, aludimos à dificuldade de identificação, no ambiente escolar, de crianças e jovens, do sexo feminino, com AH/SD e citamos as garantias legais voltadas para o AEE desse público.

Por último, ressaltamos dois aspectos acerca das referências bibliográficas utilizadas: (1) a data das publicações e (2) a dificuldade de consulta às obras originais. Tradicionalmente, recomenda-se o uso de literatura recente, com menos de 5 anos. Nesta monografia, foram utilizados estudos que, embora sejam antigos (alguns com mais de 40 anos), são considerados “clássicos” e, ainda hoje, se mantêm vigentes, sendo ratificados por outros pesquisadores. Com relação ao segundo ponto, sublinhamos que as obras referentes às AH/SD ainda são escassas em língua portuguesa e muitas sequer foram publicadas no Brasil. Procuramos consultar as referências originais e até arriscamos fazer pontuais traduções, entretanto, muitas citações serão seguidas pela expressão *apud*, pois foram retiradas de outras citações em livros nacionais e em trabalhos de Mestrado e Doutorado desenvolvidos na área.

## 2 ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: CONCEPÇÕES E CARACTERÍSTICAS

O interesse pelo estudo e definição de inteligência é bastante antigo, bem como as tentativas de medir a capacidade intelectual dos sujeitos. Galton (1822-1911), em meados do século XIX, na Inglaterra, foi o primeiro pesquisador a construir um instrumento de avaliação das habilidades individuais, a partir de testes psicofísicos e de funções sensoriais. Influenciado pela *Teoria da Evolução*, de Darwin (1809-1882), ele defendia a ideia de que a inteligência é hereditária e sofre variações étnico-raciais. Dessa forma, definiu que o universo de sua pesquisa seria as famílias britânicas mais ricas da época, onde esperava encontrar as pessoas mais inteligentes (ALENCAR; FLEITH, 2001).

Foi, no entanto, apenas no início do século XX, na França, que se registrou a primeira avaliação considerada bem sucedida de mensuração da inteligência, proposta por Binet (1857-1911), com a colaboração de Simon (1872-1961). Esse teste, desenvolvido a pedido do Ministério de Instrução Pública da França, tinha por finalidade “[...] identificar as crianças cujas necessidades educacionais não eram atendidas pela escolarização formal [...], com vistas à melhoria de seu processo educativo.” (VIANA, 2005, p. 25). Para tanto, abordava aspectos como abstração, atenção, memória e raciocínio, permitindo a análise de habilidades mentais elevadas. Os itens, com distintos graus de dificuldade, eram agrupados em níveis etários (de 3 a 13 anos); tal critério permitia indicar se o desempenho obtido por uma criança (ou seja, seu “nível mental”) era inferior, equivalente ou superior a sua idade real (ALENCAR; FLEITH, 2001).

Esse modelo foi revisto e ampliado para idades mais avançadas e teve grande repercussão em diversos países. Das adaptações realizadas, destaca-se a versão estadunidense apresentada por Terman (1877-1956), intitulada *Escala de Inteligência Stanford-Binet*. Para esse pesquisador, a inteligência estava relacionada ao Quociente Intelectual (QI), entendido como a razão entre idade mental e idade cronológica multiplicada por 100 (com a finalidade de obter um número inteiro). O resultado desse teste era analisado a partir de três possibilidades: (1) um quociente igual ou abaixo de 70 indicaria deficiência mental; (2) no intervalo de 71 a 129 seria considerado mediano e (3) igual ou acima de 130 representaria “superdotação” (nomenclatura utilizada na época). “O QI exerceu imenso fascínio sobre multidões porque convertia algo tão subjetivo como a inteligência em um valor objetivo, apto a reconhecer os mais e os menos capazes.” (VIANA, 2005, p. 27).

Até então, a inteligência era vista como “[...] um traço inato e global, que pouco mudava no decorrer do desenvolvimento. Entendia-se que os indivíduos possuíam uma inteligência geral, conhecida como ‘fator g’, que estaria presente em todas as tarefas intelectuais.” (VIRGOLIM, 2007, p. 53). Partindo desse princípio, uma pessoa inteligente seria aquela que alcança um bom desempenho nas diversas áreas do conhecimento, por exemplo: uma criança que tira notas altas nas avaliações escolares de Matemática, Linguagens, História, entre outras. Contudo, na década de 1950, estudiosos do assunto passaram a afirmar que a inteligência sofre influências do ambiente e não pode ser medida com a mesma precisão com a qual determinamos grandezas como massa ou comprimento (VIRGOLIM, 2007).

Assim, foram feitas diversas críticas aos testes de QI, referentes a ideias errôneas provocadas pelos mesmos, entre as quais destacamos: (1) a crença em um resultado invariável, levando à impressão de que aqueles que obtêm uma baixa pontuação “[...] são necessariamente menos inteligentes que seus companheiros, visualizando-se o QI como uma dimensão estática e permanente da pessoa” (ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 27); (2) sua concepção unidimensional, visto que se restringem a aptidões cognitivas (especialmente, as habilidades lógico-matemática, espacial e linguística) e (3) a associação entre o alto QI e o sucesso acadêmico/profissional<sup>11</sup> dos indivíduos. Segundo Brody e Brody (1976), muitas escolas se utilizaram dessas avaliações para se isentar da responsabilidade pelo baixo rendimento de seus alunos, atribuindo aos mesmos a culpa por seus “fracassos”.

Dos atuais estudos sobre o tema, elencamos a *Teoria das Inteligências Múltiplas*, de Gardner (1983), cuja linha de pensamento condiz com a que adotamos neste trabalho. Conforme essa abordagem, a inteligência é plural e envolve a criatividade; tal conceito passou a ser entendido como “[...] a capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes em determinado ambiente ou comunidade cultural.” (GARDNER, 1993 apud ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 34). Buscando identificar e conhecer as diferentes habilidades humanas que poderiam ser classificadas como inteligência, esse autor realizou um estudo, em diversos contextos culturais, com crianças prodígio, autistas, savants, pessoas com lesões ce-

---

<sup>11</sup> Em 1926, Terman realizou uma pesquisa longitudinal que buscava, como um de seus objetivos, comprovar que o resultado obtido durante a infância nos testes de QI poderia prognosticar o desempenho profissional na fase adulta. No entanto, esse intuito não foi alcançado, ao contrário, sua equipe “[...] observou que, quando adultos, a produtividade e desempenho do grupo não era uniforme [...], fazendo alguns amplo uso de sua habilidade intelectual superior e outros, pouco uso.” (ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 63). Em termos cognitivos, a diferença entre esses indivíduos era mínima; as distinções que foram constatadas se referiam às seguintes variáveis: personalidade, características familiares, áreas de interesse e ajustamento social. Ou seja, a análise dos dados chamou a atenção para o fato de que somente a inteligência não é suficiente para garantir o êxito acadêmico/profissional (ALENCAR; FLEITH, 2001).

rebrais e outros. Como resultado, delimitou oito tipos<sup>12</sup> de competências intelectuais, que podem ser observadas no Quadro 1.

Quadro 1 - Tipos de inteligência definidos por Gardner

TIPOS DE INTELIGÊNCIA	CARACTERÍSTICAS
Inteligência linguística	Está relacionada à capacidade de domínio da linguagem e da comunicação (oral, escrita, gestual etc.). É expressa, por exemplo, no trabalho de escritores, jornalistas, professores e políticos.
Inteligência lógico-matemática	Refere-se à competência para a resolução de problemas que exigem raciocínio lógico. Pessoas com esse tipo de habilidade possuem maior inclinação para trabalhar com dados numéricos e símbolos abstratos. É comumente encontrada no trabalho de matemáticos, físicos, engenheiros, economistas e outros.
Inteligência espacial	Envolve a aptidão de representar configurações visuo-espaciais. Os indivíduos que possuem tal inteligência têm competência em atividades criativas e na percepção de detalhes. Pode ser vista no trabalho de arquitetos, artistas plásticos, jogadores de xadrez e pilotos de avião, por exemplo.
Inteligência musical	Está presente em atividades de percepção, assimilação, interpretação, transformação e produção de sons (através do canto, de instrumentos musicais etc.). Envolve ainda a sensibilidade para apreciar diferentes melodias, harmonias e ritmos. Músicos, em geral, possuem essa inteligência bem desenvolvida.

<sup>12</sup> É válido sublinhar que Gardner (2000) admite a existência de outros tipos de inteligência, as quais ainda poderão ser pesquisadas, por exemplo, a existencial (ligada a questões transcendentais e encontrada em indivíduos que refletem acerca da dinâmica da vida e da morte, como líderes espirituais e filósofos). Sobre essa habilidade, ele declara: “[...] embora seja interessante pensar numa nona inteligência, não vou acrescentar à lista a inteligência existencial. O fenômeno é suficientemente desconcertante e a distância das outras inteligências é suficientemente grande para ditar prudência – pelo menos por ora.” (GARDNER, 2000, p. 85).

Inteligência cinestésica	Refere-se ao domínio do corpo, seja inteiro ou de determinadas partes, através de movimentos precisos no desempenho de tarefas. É encontrada no trabalho de atletas, dançarinos, atores, cirurgiões e outros.
Inteligência interpessoal	Consiste na habilidade de relacionar-se bem com outras pessoas (alto senso de empatia e alteridade), levando a práticas bem sucedidas de cooperação. Encontrada no trabalho de assistentes sociais, lideranças políticas, professores, psicólogos, entre outros.
Inteligência intrapessoal	Associa-se ao autoconhecimento (capacidade de perceber os próprios sentimentos e emoções) e ao autocontrole, conduzindo a atitudes que visam ao bem-estar do indivíduo. Conselheiros espirituais, filósofos, psicólogos e psiquiatras, entre outros, são profissionais que desenvolvem bem essa aptidão.
Inteligência naturalista	Habilidade de desenvolver profundas ligações com a natureza. Está presente em pessoas que têm facilidade para compreender fenômenos naturais e estabelecer relações com o meio ambiente e seus componentes, como biólogos, geógrafos e geólogos, por exemplo.

Fonte: Adaptado de Gardner (1994, 2000).

Para Gardner (1994), as pessoas nascem com potencialidade para desenvolver todas as múltiplas variedades de inteligência, porém, a competência depende de fatores como o contexto histórico-cultural, estímulos significativos provenientes do meio, motivação pessoal e predisposições genéticas, por exemplo. Nesse sentido, compreendemos que: (1) os indivíduos detêm diferentes graus de conhecimento (entre si e nos vários campos do saber) e não apresentam concomitantemente todos os tipos de inteligência, ao contrário, possuem mais afinidade para umas que para outras; (2) a percepção de inteligência é relativa; de acordo com os interesses sociais em questão, algumas habilidades são consideradas mais relevantes e (3) as competências podem ser desenvolvidas através de um processo de aprendizagem bem estruturado.

Com base nessa teoria, salientamos que algumas pessoas apresentam uma ou mais de uma variedade de inteligência acima da média geral da população. De acordo com Renzulli (1978, 1986), autor cujo estudo também foi utilizado como norteador desta pesquisa, essa particularidade é uma das que caracteriza o comportamento dos indivíduos com AH/SD (as demais serão pontuadas adiante). Por muito tempo, o alto nível de inteligência foi associado à loucura; inclusive, no século XIX, uma pesquisa realizada por Lombroso (1835-1909) e Nisbet (1851-1899) atestou a existência de tal relação. Para eles, a criança que apresentava um desenvolvimento precoce era doente e fraca (a fim de compensar sua capacidade cognitiva) e, no decurso dos anos, tenderia ao declínio intelectual. Chegaram até mesmo a fazer uma comparação entre “[...] a criança que amadurece mais cedo e uma fruta que, se amadurece mais cedo, apodrece necessariamente mais cedo.” (ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 63).

Esse entendimento foi refutado através da pesquisa realizada por Terman (1926). Durante 60 anos (o trabalho teve continuidade mesmo após sua morte, em 1956), sua equipe acompanhou um grupo de 1.528 pessoas, da infância à fase adulta, que possuíam um QI de pelo menos 135 (reiteramos que, de acordo com os critérios definidos por Terman, tal quociente indicaria “superdotação”). Essa investigação revelou que, na população amostral, “[...] a incidência de mortalidade, enfermidade, insanidade, delinquência e alcoolismo eram inferiores às registradas [nos indivíduos] em geral” (FERNANDES, 2014, p. 27), desmistificando, em parte, as ideias errôneas a respeito desse público.

Até metade do século XX, as crianças com AH/SD (do ponto de vista cognitivo) eram identificadas por seus professores, com base na seguinte compreensão: são “[...] aquelas que estão se saindo bem na escola, muito melhor que seus companheiros.” (GALLAGHER, 1975 apud ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 44). Entretanto, ao observamos os casos de indivíduos brilhantes que “fracassaram” na escola, como Carlos Drummond de Andrade<sup>13</sup> (1902-1987), Thomas Edison<sup>14</sup> (1847-1931), entre outros, percebemos o quanto essa definição é equivocada. Segundo Renzulli e Reis (1986, p. 5 apud VIRGOLIM, 2007, p. 39):

---

<sup>13</sup> Dedicado às letras (principalmente à poesia, crônicas e contos), foi um dos mais prestigiados escritores brasileiros, da segunda geração do Modernismo. Aos 17 anos, ele foi expulso do *Colégio Anchieta* (uma tradicional instituição escolar jesuítica, localizada no Rio de Janeiro) sob a justificativa de insubordinação mental, após discutir com um docente (DIANA, 2019).

<sup>14</sup> Foi um importante cientista estadunidense e um dos maiores inventores da humanidade, responsável por criações como a lâmpada elétrica incandescente, o fonógrafo (aparelho predecessor do gravador), o método de preservação dos alimentos a vácuo, entre outras. Aos 8 anos, abandonou a escola em decorrência da conturbada relação com seu professor (também reverendo local), que se queixava de seu comportamento agitado, de seus incessantes questionamentos e de seu desleixo em relação às atividades propostas. Ele foi tido como uma criança confusa, que não conseguia compreender; à vista disso, sua mãe o educou em casa (MEEKINS, 2015).

As pessoas que marcaram a História por suas contribuições ao conhecimento e à cultura não são lembradas pelas notas que obtiveram na escola ou pela quantidade de informações que conseguiram memorizar, mas sim pela qualidade de suas produções criativas, expressas em concertos, ensaios, pinturas, filmes, descobertas científicas etc.

Em 1971, Marland (1914-1992) apresentou um relatório ao *Departamento de Saúde, Educação e Bem-estar* dos Estados Unidos da América, indicando que crianças superdotadas (como eram denominadas nesse período) seriam aquelas que demonstrariam talentos e habilidades excepcionais e/ou notável potencialidade, de maneira isolada ou combinada, em uma ou mais das seguintes áreas: “[...] capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criativo ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para artes e habilidade psicomotora.” (VIRGOLIM, 2007, p. 28). Pontuamos que essa referência foi utilizada na construção da primeira definição brasileira de alunos com AH/SD, presente no Art. 3º da Portaria nº 69 (1986), do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP)/Ministério da Educação (MEC), como pode ser observado a seguir:

Art. 3º. Superdotados: educandos que apresentam notável desempenho e/ou elevada potencialidade nos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes e habilidades psicomotoras. (BRASIL, 1986, n. p.).

Segundo Alencar e Fleith (2001) e Virgolim (2007), esse conceito apresenta aspectos positivos e negativos. Por um lado, traz como vantagem a adoção da perspectiva de pluralidade da inteligência, superando a visão de que essa está relacionada apenas a disciplinas acadêmicas. Em contrapartida, são apontados alguns equívocos, por exemplo: (1) a ausência da menção aos fatores motivacionais e (2) a condição não paralela das categorias selecionadas (há uma falta de coerência no estabelecimento do que é um campo de conhecimento e do que é somente um processo que pode ser aplicado nos diferentes campos). A respeito desse último ponto, Renzulli (1984, p. 22 apud ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 57) atesta:

Duas entre as seis categorias (aptidão acadêmica e artes) chamam a atenção para os campos de atividade humana ou áreas de desempenho nas quais os talentos e habilidades se manifestam. As quatro categorias restantes aproximam-se mais de processos que podem se manifestar em áreas de desempenho. [...] De fato, pode ser dito que processos como criatividade e liderança não existem à parte de uma área de desempenho a que podem ser aplicados.

No presente momento, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), adotada pelo MEC, determina que alunos com AH/SD são aqueles que:

[...] 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. (BRASIL, 2008, p. 15).

Podemos observar significativas modificações contidas nesse novo conceito, como: (1) a integração do aspecto motivacional, explícito através do enfoque no envolvimento do sujeito com o processo de aprendizagem; (2) o fato do traço “criatividade” não estar mais incluso como uma área do conhecimento (embora a crítica referente à natureza não paralela das demais categorias continue sendo válida) e (3) a inserção da questão do comprometimento com áreas de interesse, o que contribui para desmistificar a ideia de que o indivíduo com AH/SD apresenta um elevado desempenho em todos os campos do saber. Tal aspecto também reforça o entendimento da importância de um ambiente estimulante e desafiador para esse grupo (BRASIL, 2008).

Ainda não há uma definição de AH/SD que seja universalmente aceita, contudo, neste trabalho, adotamos a perspectiva teórica defendida por Renzulli (1978, 1986). Segundo esse autor, além da capacidade cognitiva, outros aspectos influenciam a trajetória das pessoas com AH/SD, como “[...] a personalidade, a motivação em buscar a excelência, o ambiente familiar e as oportunidades que aparecerão no decurso de sua vida.” (VIRGOLIM, 2007, p. 23). Assim, a “superdotação” não é vista como uma característica que alguém tem ou não; aliás, uma pessoa pode ser considerada com AH/SD em determinadas circunstâncias e apresentar um desempenho abaixo da média em outras. Ele admite ainda a possibilidade de que “[...] indivíduos considerados não superdotados passem a categoria de superdotados, caso os seus interesses sejam suficientemente implementados.” (ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 61).

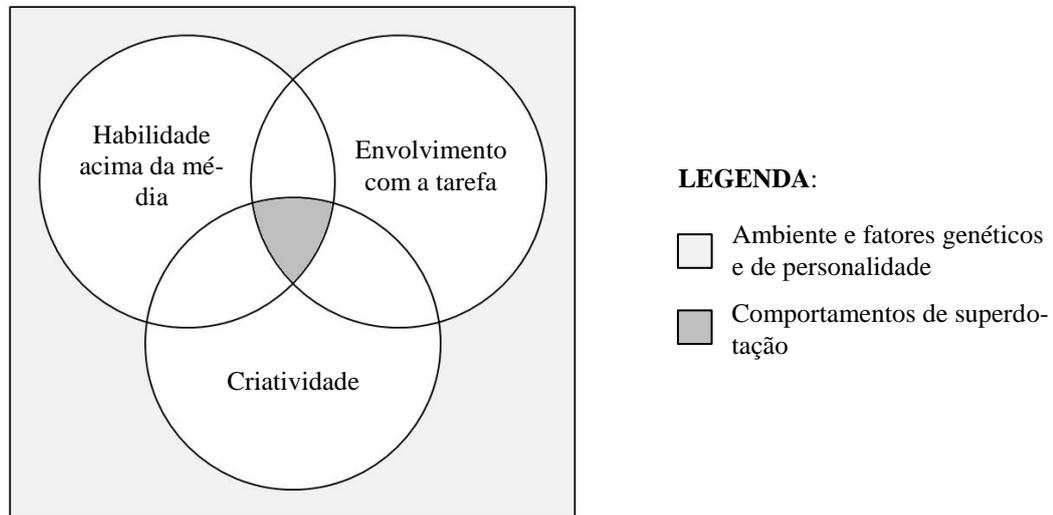
Ao analisar os resultados de suas pesquisas, empreendidas com sujeitos criativo-produtivos<sup>15</sup>, Renzulli (1978) percebeu que aqueles que se destacavam por suas contribuições apresentavam três traços: habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade. A interseção entre esses fatores configura o que ele compreende como comportamentos de superdotação, dando origem à teoria do *Modelo dos Três Anéis* (ver Figura 1). Todavia, esse autor afirma que tais aspectos não precisam se manifestar em todas as áreas do conhecimento, nem “[...] ao mesmo tempo ou estar presentes na mesma intensidade ao longo da vida. O mais

---

<sup>15</sup> Com fins didáticos, Renzulli (1986 apud PÉREZ, 2008) discrimina dois tipos de AH/SD: (1) a acadêmica, encontrada em pessoas que apresentam um “[...] bom desempenho em atividades cognitivas ou que exijam maior estruturação lógica” (PÉREZ, 2008, p. 67) e (2) a produtivo-criativa, referente a sujeitos produtores de conhecimentos originais (geralmente, alternativas inusitadas para problemas concretos). Segundo esse autor, não há uma categoria mais importante que outra; inclusive, muitos indivíduos podem apresentar características de ambas.

importante é que estejam interagindo em algum grau para que um alto nível de produtividade criativa possa emergir.” (ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 60).

Figura 1 - Modelo dos Três Anéis



Fonte: Adaptado de Renzulli (1984 apud VIRGOLIM, 2007, p. 36).

Pontuamos que a *habilidade acima da média* se refere ao potencial e/ou desempenho superior, em uma ou mais áreas do conhecimento, comparado à média geral da população. Compreende tanto habilidades gerais (capacidade de propor soluções apropriadas para as situações, de processar as informações de maneira rápida e eficiente, entre outros aspectos) quanto específicas (conhecimentos necessários para atuar em campos particulares, como Matemática, Fotografia, Dança etc.). O *envolvimento com a tarefa* está relacionado à concepção motivacional, de natureza afetiva, incluindo traços como dedicação, autoconfiança e perseverança. Por fim, a *criatividade* envolve “[...] fluência, flexibilidade, originalidade de pensamento, abertura a novas experiências, curiosidade, sensibilidade a detalhes e ausência de medo em correr riscos.” (ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 59).

Segundo Renzulli e Reis (1986), apesar da propensão genética, a habilidade, o envolvimento com a tarefa e a criatividade podem ser desenvolvidos por meio da estimulação e da prática proporcionadas por experiências significativas de aprendizagem; ao contrário, a ausência desse contexto pode contribuir para a estagnação de tais traços. Assim, eles defendem a importância do enriquecimento escolar, de modo que o aluno participe de atividades desafiadoras e criativo-produtivas, bem como de vivências que usualmente não fazem parte da rotina acadêmica. Dessarte, sublinhamos que é papel da escola promover a evolução do conhecimento e da criatividade, além de “[...] nutrir o potencial do aluno, rotulando o serviço e não

o indivíduo e desenvolver uma grande variedade de alternativas e opções para atender as necessidades de todos.” (RENZULLI, 1986 apud VIRGOLIM, 2007, p. 37).

É preciso frisar, todavia, que proporcionar um ensino de qualidade para todos os discentes não significa submetê-los aos mesmos processos de aprendizagem. Guenther (2000, p. 20) afirma que, como educadores, devemos “[...] encontrar a melhor e mais apropriada forma de prover a cada pessoa aquilo de que ela necessita para que se torne o melhor ser humano que possa vir a ser.”. Nesse sentido, a equidade na Educação deve ser obtida através de experiências planejadas, direcionadas aos interesses e habilidades de cada estudante, considerando seus diferentes ritmos. De acordo com Fleith (2007), em geral, o ensino é voltado para os alunos na média ou abaixo da média, ao passo que os com AH/SD são deixados de lado. Esse público costuma ser visto com temor e/ou antipatia pelos professores, que se sentem ameaçados e incomodados diante de um perfil, normalmente, crítico e contestador.

Mencionamos ainda o fato de que há vários mitos relacionados a esses indivíduos, por exemplo, a ideia de que “[...] o superdotado dispõe de recursos suficientes para desenvolver seu potencial, sendo desnecessário propiciar-lhes um ambiente especial em termos de instrução diferenciada e apoio psicopedagógico.” (FLEITH, 2007, p. 16). Essa concepção pode ser contestada com a ocorrência de casos de crianças com AH/SD que se tornaram adultos intelectualmente improdutivos, visto que há uma diferença entre o que a pessoa pode vir a fazer e seu desempenho real<sup>16</sup>. Ratificamos que não só a inteligência influencia na história de vida do sujeito; quando não há estímulo, reconhecimento e apoio afetivo, potenciais são desperdiçados. Assim, salientamos que o discente com AH/SD possui necessidades educacionais específicas e, para que a escola propicie um ambiente favorável ao seu desenvolvimento, é necessário, primeiramente, saber identificá-lo.

Uma importante questão a ser considerada é que esse grupo não é homogêneo; os indivíduos com AH/SD diferem entre si em níveis de inteligência, personalidade, autoconceito, saúde mental, carências educacionais, entre outros aspectos. Embora haja traços comuns, é preciso perceber que eles não podem ser generalizados porque sempre haverá exceções. Destacamos ainda que a maioria das listas de características foi construída com base em pessoas

---

<sup>16</sup> Como exemplo, citamos o caso de William Sidis (1898-1944), conhecido por sua elevada capacidade cognitiva. “Seu quociente de inteligência foi estimado em 250 pontos. [...] Aos 18 meses de idade, ele já sabia ler; aos 2 anos, aprendeu sozinho latim e, aos 3, grego. Aos 11 anos, ganhou uma vaga na *Universidade de Harvard*. Formou-se com louvor aos 16 e se tornou o professor mais jovem da instituição.” (SANTI, 2017, n. p., grifo nosso). Com menos de 1 ano na docência, pediu demissão e, até o fim de sua vida, dedicou-se a trabalhos informais, como operador de máquinas e chapeiro, em um restaurante. Ele afirmava que seu passado o havia traumatizado e, por isso, evitava quaisquer esforços intelectuais.

com AH/SD na área cognitiva, logo, particularidades referentes a outras inteligências são menos conhecidas. No Quadro 2, apresentaremos uma lista, com alguns atributos comportamentais que podem ser encontrados nesses sujeitos, organizada a partir das pesquisas de Renzulli et al. (1976) e Tuttle e Becker (1983), ambos citados em Alencar e Fleith (2001, p. 65-74).

Quadro 2 - Lista de características da pessoa com AH/SD

<b>CARACTERÍSTICAS COMPORTAMENTAIS DA PESSOA COM AH/SD</b>
São curiosos, gostam de investigar e fazem muitas perguntas.
São perfeccionistas.
São críticos consigo e com os outros.
São independentes e preferem trabalhar sozinhos. Essa característica pode ser resultante de uma série de fatores, como a desmotivação diante das práticas propostas, a falta de afinidade com os colegas, a intensa concentração em conteúdos de seu interesse e a tendência ao perfeccionismo; bem como pode estar relacionada a traços da personalidade.
São persistentes e empenhados na realização de tarefas de seu interesse.
São sensíveis a injustiças, tanto a nível pessoal quanto social.
São sagazes e têm um refinado senso de humor.
Costumam assumir a liderança em diversas áreas e circunstâncias.
Irritam-se e ficam entediados com a rotina e com práticas repetitivas. Referimo-nos, especificamente, ao uso da repetição como metodologia de ensino, no contexto da sala de aula, ou a atividades mecânicas, no ambiente de trabalho. Pessoas com AH/SD nas áreas musical ou cinestésica, por exemplo, costumam ser metódicas em seus estudos, a fim de aperfeiçoarem suas habilidades.
Demonstram interesse e possuem conhecimento sobre vários temas.
Veem relações entre ideias aparentemente diversas.
Podem se dedicar intensamente a uma área do conhecimento, negligenciando as demais.
Apresentam um pensamento abstrato e analítico altamente desenvolvido.
Aprendem mais rápido que outras pessoas da mesma idade e entendem princípios gerais com facilidade.

Quando estão entusiasmados com uma discussão, podem monopolizar a conversa e ensinar o assunto.
São propensos a não aceitar afirmações superficiais.
Expressam uma forma original de resolver problemas e muitas vezes propõem soluções inusitadas.
Possuem um vocabulário avançado e expressam-se com fluência.
São passionais sobre assuntos de cunho político, social ou moral, inclusive, podem distanciar-se daqueles que não compartilham suas ideias ou não se importam com tais questões.

Fonte: Adaptado de Renzulli et al. (1976) e Tuttle e Becker (1983), citados em Alencar e Fleith (2001, p. 65-74).

Tendo em vista a diversidade de características que os indivíduos com AH/SD podem apresentar, para identificá-los, recomenda-se a utilização de múltiplas fontes (como aplicação de testes de inteligência e de criatividade, indicação através de docentes, colegas, pais e autoindicação, desempenho em tarefas escolares e entrevistas, e outras). Porém, a identificação não deve ser empreendida pelo simples prazer de rotulá-los, ao contrário, necessita vir associada a um programa de atendimento voltado a esse público, com o intuito de ajudá-los a desenvolver suas habilidades. Renzulli (1986) criou um sistema intitulado *Modelo das Portas Giratórias*, a fim de selecionar alunos com comportamentos de superdotação para constituir um *pool de talentos* (grupo de atendimento). Esse método apresenta seis etapas, a saber: (1) identificação através de testes de inteligência<sup>17</sup>; (2) nomeação por meio de professores<sup>18</sup>; (3) caminhos alternativos<sup>19</sup>; (4) indicações especiais<sup>20</sup>; (5) informação de ação<sup>21</sup> e (6) notificação e orientação aos pais<sup>22</sup>.

<sup>17</sup> Embora tenham sido alvo de diversas críticas, não devemos desconsiderar a importância dos testes de QI, principalmente na identificação de pessoas com AH/SD na área acadêmica e no reconhecimento de alunos que passam despercebidos em sala de aula (por seu baixo rendimento e inassiduidade).

<sup>18</sup> Em decorrência do convívio com os alunos, os docentes podem indicar aqueles que apresentam características não identificadas em testes de inteligência, como liderança, criatividade, habilidade nos esportes e outras.

<sup>19</sup> Refere-se à indicação feita pelos pais, por colegas ou pelo próprio indivíduo.

<sup>20</sup> Reconhecimento de estudantes que tenham se destacado em alguma área do conhecimento durante anos anteriores, mas que, no presente momento, estejam com um baixo rendimento escolar.

<sup>21</sup> Designação de alunos que tenham indicado interesse incomum (desejo de aprofundamento) em alguma disciplina ou tópico discutido durante as aulas.

<sup>22</sup> Os pais são convidados a participar de uma reunião, na qual o programa de atendimento é apresentado e discutido.

Acerca dos programas de atendimento, acentuamos que uma pesquisa desenvolvida por Reis e Gomes (2011) verificou que, de 2002 a 2007, o número de meninas participantes correspondeu a menos de um terço do de meninos, evidenciando a sub-representação feminina nos mesmos. Outros estudos, realizados por Landau (2002), Viana (2005) e Pérez (2011), por exemplo, obtiveram resultados semelhantes. Ao longo de suas vidas, de maneira geral, a mensagem que as mulheres recebem é que inteligência e feminilidade são “[...] incompatíveis, então, decidem passar despercebidas, dando lugar à invisibilidade pessoal dentro do grupo ao qual pertencem.” (AGUA; GUTIÉRREZ, 2002, p. 36, tradução nossa)<sup>23</sup>. Nesse sentido, no próximo capítulo, iremos discutir sobre as AH/SD a partir do contexto das desigualdades de gênero, apontando algumas barreiras que coíbem as mulheres de desenvolverem seu potencial.

---

<sup>23</sup> “[...] incompatibles, entonces deciden pasar desapercibidas, dando lugar a la invisibilidad personal dentro del grupo al que pertenecen.”

### 3 GÊNERO, DIFERENÇAS E DESIGUALDADES: O PECADO DE SER MULHER

Segundo autores como Louro (1997) e Reis (2008), discutir as diferenças estabelecidas entre homens e mulheres, a partir do contexto social e histórico, permite-nos compreender como são reproduzidas as relações sexistas. Neste trabalho, iremos nos restringir à visão de sujeito baseada na sociedade europeia (essencialmente cristã e falocêntrica). Nosso intuito não é diminuir a relevância de outros povos, como os indígenas e africanos, porém, conforme Oliven (2001), os europeus (e, posteriormente, os estadunidenses) foram os que exerceram maior influência na cultura brasileira. Nesse cenário, pontuamos que, ao longo dos séculos, o homem assumiu o papel de “[...] provedor, dono do conhecimento e das leis e ator da vida pública, [enquanto] [...] a mulher era a procriadora, cuidadora dos filhos, dona da sensibilidade, desprovida das letras e atuava apenas na vida privada.” (PÉREZ; FREITAS, 2013, n. p.).

Pouco antes do início da Idade Média, Santo Agostinho (354-430 d.C.) sistematizou a concepção de pecado (referente à libido) e associou-o à mulher. Baseado no livro de *Gênesis*, ele afirmou que o advento do pecado original (o qual levou à expulsão do homem do paraíso e à perda de sua inocência) veio através da fragilidade moral e do desatino de Eva, que não apenas caiu em tentação e comeu o fruto de uma árvore proibida, mas convenceu seu companheiro a fazer o mesmo. Contudo, a promessa referente a essa transgressão (a ciência do bem e do mal) cumpriu-se somente quando Adão pecou<sup>24</sup>. A interpretação dada a esse fato foi que a suscetibilidade da mulher ao mal era previsível; o mandado divino se destinava diretamente ao homem, baseado na confiança da retidão de seus atos (AGOSTINHO, 2010).

Como punição, a ordem de Deus à mulher foi a seguinte: “[...] multiplicarei grandemente a tua dor e a tua conceição; com dor darás à luz filhos; e *o teu desejo será para o teu marido e ele te dominará.*” (BÍBLIA, Gênesis, 3:16, grifo nosso). Desse versículo, destacamos dois aspectos que foram fortemente defendidos por Santo Agostinho (2010): (1) o dever da procriação e (2) a submissão. A libido passou a ser vista como uma doença, tratável apenas através do sacramento do matrimônio. Porém, ainda nessa circunstância, a função do sexo deveria ser a de reprodução da espécie, evitando-se ao máximo a voluptuosidade. Conceber conferiu à mulher uma virtude: ter filhos, e, ao seu útero, uma função social. Aquelas que não queriam ou não podiam ser mães eram julgadas como pecadoras.

---

<sup>24</sup> “E vendo a mulher que aquela árvore era boa para se comer, agradável aos olhos e árvore desejável para dar entendimento, tomou do seu fruto e comeu e deu também a seu marido e ele comeu com ela. Então, foram abertos os olhos *de ambos* e conheceram que estavam nus.” (BÍBLIA, Gênesis, 3: 6-7, grifo nosso).

Sob a condição de subserviência, era dever da esposa satisfazer as necessidades de seu marido, tanto através do cuidado com o lar e os filhos quanto na contenção de seus desejos. A incumbência de procriar e a submissão moldaram mulheres que não tinham “[...] direito ao orgasmo, ao prazer; afinal, a libido, a sedução e o corpo feminino levavam ao pecado. Assim, submetiam-se sexualmente por obrigação e não tinham prazer por proibição.” (ANJOS, 2018, n. p.). Tal pensamento se difundiu durante a Idade Média, alimentando a crença de que era necessário adestrar a sexualidade feminina, dada sua falta de autocontrole. Proclamava-se ainda que a alma da mulher, maculada no Éden, se predispunha à influência maligna, comumente revelada nas práticas de feitiçaria. Essa visão pode ser observada, por exemplo, no tratado demonológico escrito pelos padres Krämer e Sprenger (1446 apud PRIORE, 2004, p. 47). Para eles:

Houve uma falha na formação da primeira mulher, por ter sido ela criada a partir de uma costela do peito, de suja curvatura. Em virtude dessa falha, a mulher é um animal imperfeito e sempre decepciona a mente [...]. São, por natureza, possuidoras de língua traiçoeira e não se abstêm de contar às amigas o que aprendem através das artes do mal [...]. Toda bruxaria tem origem na insaciável cobiça carnal das mulheres.

Presumia-se que o desvio dos sentidos femininos poderia ser controlado mediante o respeito ao pai, ao irmão e, posteriormente, ao marido e através de uma educação voltada para as atividades domésticas<sup>25</sup> (compreensão que se estendeu pela Idade Moderna e mesmo Contemporânea). Alguns manuais portugueses, como o *Carta de guia aos casados*, de Melo (1651), defendiam o acesso das mulheres às primeiras letras com o fim de que soubessem tomar nota de eventos referentes ao lar (preço dos alimentos, quantidade de mantimentos mensal para a família, registro de receitas etc.). No Brasil, destacamos a publicação de um escrito do bispo Coutinho (1798), que sustentava a ideia de que, às mulheres, deveriam ser ensinados essencialmente os princípios cristãos, com o intuito de “[...] protegê-las dos ‘defeitos ordinários de seu sexo’, pois ‘os homens procuram pelas armas ou letras conduzir-se ao auge da autoridade e da glória, as mulheres procuram o mesmo pelos agrados do espírito e do corpo’.” (PRIORE, 2004, p. 50).

O currículo escolar feminino era bem diferente do masculino; mesmo nas matérias em comum, para as mulheres, os conteúdos eram ministrados de forma rápida e superficial. Apenas àquelas que iam para o convento era concedida a permissão de um ensino mais apro-

<sup>25</sup> Pontuamos que a função feminina variava conforme a região, o período histórico, o *status* social, entre outros aspectos. Por exemplo: Priore (2004) afirma que, durante a Idade Média, no contexto da aristocracia feudal, a principal atribuição da mulher era a manutenção do lar, ao passo que, na condição de serva, ela trabalhava tanto quanto o homem e ambos eram privados de qualquer ensino formal.

fundado. Em suma, a educação feminina era uma preparação para o casamento: aprendiam a ler e contar (apenas o essencial), cozinhar, costurar e bordar. “Finalmente, com prazer ou sem prazer, com paixão ou sem paixão, a menina tornava-se mãe e mãe honrada, criada na casa dos pais, casada na igreja. Na visão da sociedade misógina, a maternidade teria de ser o ápice da vida da mulher.” (PRIORE, 2004, p. 52). Nesse momento, a imagem feminina se afastava de Eva e aproximava-se de Maria, a virgem que, pela ação do Espírito Santo, concebeu o filho de Deus e salvador do mundo.

Antes das dificuldades para ter acesso à Educação, contudo, a mulher enfrentou o inconveniente problema de ser reconhecida como ser humano. Segundo Borwman (1983 apud AGUA; GUTIÉRREZ, 2002), em 584 d.C., um grupo de 63 clérigos se reuniu para discutir se a condição de pessoa poderia ser atribuída às mulheres ou não. Diante da inexistência de um acordo, submeteram o assunto à votação, que teve o seguinte resultado: 32 a favor e 31 contra. No contexto dessa sociedade (não identificada no texto utilizado como referência), o motivo que levou à realização do concílio transcende a relação de superioridade *versus* inferioridade e desemboca em uma situação na qual a mulher era vista como objeto, como animal, como não humana. Por um voto, foi-lhe concedida a existência enquanto gente.

Havia ainda os que justificavam as desigualdades e o lugar social de cada gênero com base em diferenças anatômicas e fisiológicas. Por exemplo, a pesquisa empreendida por LeBon (1841-1931), no final do século XIX, atestou que “[...] o tamanho do cérebro da mulher era comparável ao dos gorilas e essa inferioridade em relação ao cérebro dos homens era inegável.” (PÉREZ; FREITAS, 2013, n. p.). Para ele, na escala da evolução humana, a mulher representava uma forma secundária, fato que podia ser observado através de sua “inconstância” e “incapacidade de raciocinar logicamente”; assim, sua única função era a de reprodução da espécie. Até meados do século XX, teorias similares buscaram provar cientificamente que aspectos cognitivos e comportamentais, bem como aptidões e habilidades estavam relacionados a distinções biológicas (sexuais).

Às mulheres foram atribuídas qualidades como: sensibilidade, emotividade, debilidade, dependência, elevada preocupação com a aparência física, histerismo e perversão; ao passo que, nos aspectos conferidos aos homens, encontramos: coragem, autoconfiança, força, independência, racionalidade, responsabilidade, retidão, entre outros na mesma linha. Nesse sentido, as características femininas carregavam uma conotação pejorativa, em oposição às masculinas, que configuravam um perfil relacionado ao êxito. De acordo com o *Ilustre Colegio de Abogados del Señorío de Vizcaya* (2011 apud PÉREZ; FREITAS, 2013, n. p.), “[...]”

quando as mulheres se destacavam por apresentar atributos ‘próprios dos homens’ [...] ou por demonstrar desempenho extraordinário em área de domínio masculino, chegavam a ser consideradas andróginas ou mesmo mulheres de reputação dúbia.”. Tais argumentos, fundamentados em “traços inatos”, assumiam um caráter irrecorrível.

Por séculos, a mulher foi instruída a obedecer a inúmeras regras e costumes, tendo seus corpos e desejos controlados. Esses princípios socioculturais foram internalizados de tal modo que muitas acreditavam que eram naturais e que indicavam um comportamento honrado e justo. A introjeção desses valores acontecia por coerção não apenas da Igreja e do ambiente doméstico, “[...] mas também por meio de diversos mecanismos informais, como a tagarelice de vizinhos, a aceitação em certos círculos, a imagem a ser mantida neste ou naquele ambiente etc.” (PRIORE, 2004, p. 53). Em outras palavras, quer fosse através de instituições ou das relações sociais, havia a convivência de um sistema de controle e ir de encontro a tais preceitos acarretava punições.

A dominação completa e definitiva, porém, não foi atingida. Na História, há vários exemplos de mulheres que não aceitaram tais interferências de forma passiva e, no limite de suas forças, resistiram aos padrões impostos e transgrediram as regras, por exemplo, através do lesbianismo, da prostituição<sup>26</sup> e do ato de vestir-se como homens (para frequentar ou atuar em determinados meios e espaços). Entre as lutas organizadas contra a opressão e discriminação da mulher, destacamos o movimento feminista. No início do século XX, esse grupo obteve grande visibilidade e expressividade frente à manifestação sufragista (luta por meio da qual as mulheres visavam alcançar a concessão do direito ao voto). Todavia, de maneira imediata, os objetivos dessa ação “[...] estavam ligados ao interesse das mulheres brancas de classe média e o alcance dessas metas (circunscrito a alguns países) foi seguido de certa acomodação.” (LOURO, 1997, p. 15).

Foi somente no final dos anos de 1960, em uma conjuntura de grande agitação sociocultural e política, que o feminismo ganhou força novamente. A Revolução Industrial, que teve início em meados do século XVIII, promoveu o ingresso, em massa, da mulher no mercado de trabalho. Essa incorporação se acentuou durante a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e efetivou-se no decorrer da Segunda (1939-1945), diante do contexto em que grande

---

<sup>26</sup> Deve-se, contudo, manter a cautela a respeito de generalizações. Segundo Rossiaud e Sancho (1991), na Idade Média, por exemplo, metade das mulheres que se encontravam nessa condição havia sido vítima de violência (muitas delas, de violações públicas), enquanto outras foram vendidas pela família ou se submeteram à prostituição como única alternativa de sobrevivência, diante da pobreza e da fome. Estima-se que apenas cerca de 15% ingressaram nesse meio como uma via de libertação das amarras sociais.

parte dos homens foi convocada para servir nos campos de batalha. Após as indústrias, paulatinamente, foram sendo ocupados espaços em escolas, escritórios, hospitais, entre outros; porém, a despeito do avanço, as condições do ofício eram precárias, o salário ínfimo e as atividades (consideradas de “apoio” e referentes ao cuidado e à assistência) eram quase sempre dirigidas por homens. À vista disso, as feministas analisaram e denunciaram as condições de vida e trabalho da mulher em diferentes espaços, bem como as desigualdades políticas, econômicas e jurídicas a que eram submetidas. Questionaram ainda a ausência feminina nas Ciências, nas Artes e nas Letras (LOURO, 1997).

Além da organização de protestos públicos e de grupos de estudo e conscientização, o movimento se voltou para a elaboração de teorias sobre a mulher, as quais foram publicadas em livros, revistas e jornais. No interior das universidades, as militantes começaram a moldar o saber e o fazer acadêmico, tendo como um de seus principais intuitos dar visibilidade à mulher e voz ao seu grito oprimido. De acordo com Louro (1997, p. 19):

Elas tiveram o mérito de transformar as até então esparsas referências às mulheres – as quais eram usualmente apresentadas como a exceção, a nota de rodapé, o desvio da regra masculina – em tema central. Fizeram mais ainda: levantaram informações, construíram estatísticas, apontaram lacunas em registros oficiais, vieses nos livros escolares, deram fala àquelas que eram silenciosas e silenciadas, focalizaram áreas, temas e problemas que não habitavam o espaço acadêmico, falaram do cotidiano, da família, da sexualidade, do doméstico e dos sentimentos.

Sob esse contexto, foi organizada uma nova linguagem e o termo gênero (entendido como integrante da identidade dos indivíduos) passou a ter grande relevância. Associar à identidade – resultante da “[...] inter-relação dos aspectos intra e interpéssicos dos sujeitos” (PALUDO, 2013, p. 20) – significa referir-se a algo que constitui o ser, determinando o que ele é naquele momento. Porém, as pessoas modificam-se ao longo de sua existência e não podem ser definidas por um único aspecto (simultaneamente, possuem uma nacionalidade, uma etnia, um gênero, uma sexualidade etc.). A identidade não é una, fixa e nem permanente, ao contrário, é múltipla, flexível e está sempre em construção. Também não deve ser percebida como “[...] camadas que se sobrepõem umas às outras, como se o indivíduo fosse se fazendo somando-as ou agregando-as. Em vez disso, é preciso notar que elas se interferem mutuamente, se articulam, podem ser contraditórias e se mostrar conflitantes.” (LOURO, 1997, p. 51).

Compreende-se, então, que o gênero é uma construção cultural, a partir da qual os sujeitos identificam-se consoante homem, mulher ou não binário. A opção pelo uso dessa nomenclatura foi de encontro ao determinismo biológico, sublinhando a tese de que independente do sexo (ou seja, dos órgãos sexuais com os quais o indivíduo nasce), as desigualdades de

gênero estão relacionadas às condições de acesso a direitos políticos, ao conhecimento e à autonomia econômica ofertadas em determinados cenários sociais, históricos e nos grupos existentes no interior das sociedades. Nesse sentido, Beauvoir (2009, p. 267) afirma:

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado, que qualificam de feminino. [...] Até os 12 anos, a menina é tão robusta quanto os irmãos e manifesta as mesmas capacidades intelectuais [...]. Se, bem antes da puberdade e, às vezes, mesmo desde a primeira infância, ela já se apresenta como sexualmente especificada, não é porque misteriosos instintos a destinem à passividade, ao coquetismo, à maternidade: é porque a intervenção de outrem em sua vida é quase original e desde seus primeiros anos sua vocação lhe é imperiosamente insuflada.

O discurso sobre gênero envolve ainda questões referentes à sexualidade, tornando-se importante, portanto, discorrer acerca desse termo. A sexualidade é percebida como a maneira pela qual o sujeito lida com seus desejos, envolvendo processos conscientes e inconscientes relacionados àquilo que provoca excitação e prazer (como imagens, fantasias e rituais). Dessarte, a identidade sexual se constitui “[...] através da forma como a sexualidade é vivida: com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as.” (LOURO, 1997, p. 26). Em outras palavras, o indivíduo pode identificar-se com o gênero não binário, masculino ou feminino e ao mesmo tempo ser homossexual, heterossexual, bissexual, pansexual, assexual etc. Entendemos ainda ser impossível determinar o instante em que essa identidade é instituída. Conforme Britzman (1996, p. 74):

Nenhuma identidade sexual – mesmo a mais normativa – é automática, autêntica, facilmente assumida; nenhuma identidade sexual existe sem negociação ou construção. Não existe, de um lado, uma identidade heterossexual pronta, acabada, esperando para ser assumida e, de outro, uma identidade homossexual instável, que deve se virar sozinha. Em vez disso, toda identidade sexual é um constructo mutável e volátil, uma relação social contraditória e não finalizada.

Destacamos que, culturalmente, há a imposição de comportamentos masculinos e femininos tidos como padrões; logo, cruzar a fronteira dessa “normalidade” é visto como um desvio, uma transgressão. De modo geral, a homofobia opera “[...] através da atribuição aos homossexuais de um gênero defeituoso, falho ou mesmo abjeto. Por isso chamam os homens gays de ‘femininos’ e as mulheres lésbicas de ‘masculinas’.” (GHAILL, 1996 apud LOURO, 1997, p. 28). Ainda hoje, muitos indivíduos vivem presos em uma atmosfera de terror associada à perda do gênero, ao medo de não serem homens ou mulheres “autênticos” e de se verem classificados como patologias. À vista disso, é fundamental que tenhamos o cuidado de não reduzir e/ou censurar a identidade de gênero através da sexualidade, e vice-versa, evitando, assim, situações preconceituosas e discriminatórias.

Sem dúvidas, as denúncias empreendidas pelo movimento feminista foram necessárias, porém, por outro lado, contribuíram para fomentar a ideia de uma polaridade entre os gêneros (dominação masculina *versus* subordinação feminina). Segundo Foucault (1993), é problemático partir do princípio de que um grupo sempre detém o poder enquanto o outro não, visto que essa dicotomia, que marca o pensamento moderno, é muito simplista e não consegue explicar a realidade social. Tal análise sugere uma fórmula linear (todos os homens são superiores às mulheres), na qual os dois polos são sempre distintos e opostos e cada uma das partes são constituídas por sujeitos em uma condição idêntica entre si (visão de uma masculinidade e uma feminilidade singular). Essa perspectiva conduz à lógica de que a conquista da igualdade se daria de maneira semelhante para todos, desconsiderando as diferentes sexualidades, etnias e experiências individuais. Nesse sentido, Louro (1997, p. 34) declara:

A menos que se desconstrua a polarização dos gêneros e se problematize a identidade no interior de cada polo, se deixará de contemplar os interesses, as experiências e os questionamentos de muitas mulheres, como os das mulheres negras e lésbicas (bem como se deixarão de fora as diferentes formas de masculinidade).

Para Foucault (1993), devemos pensar as relações sociais a partir do exercício do poder (que influencia as atividades dos indivíduos e é por elas influenciado). Tendo como base o pressuposto de que os sujeitos são capazes de resistir, o exercício do poder pode ser absorvido, contestado e/ou transformado; caso contrário, a relação estabelecida seria a de violência. “Na definição de Foucault, a existência de liberdade, garantindo a possibilidade de reação por parte daqueles sobre os quais o poder é exercido, apresenta-se como fundamental. Não há poder sem liberdade e sem potencial de revolta.” (MAIA, 1995, p. 89). Compreendemos, assim, que no decorrer dos séculos, a relação entre homens e mulheres não foi linear, mas marcada por avanços, retrocessos, negações, revoltas e concessões.

Essa postura não busca negar ou diminuir “[...] o fato de que as mulheres (e também os homens que não compartilham da masculinidade hegemônica) tenham mais frequente e fortemente sofrido manobras de poder que os constituem como *o outro*, geralmente subordinado ou submetido.” (LOURO, 1997, p. 40, grifo do autor). O objetivo é frisar que, mesmo diante de uma conjuntura na qual as mulheres foram depreciadas como sujeitos de direito, elas puderam transformar os espaços de opressão em lugares de resistência. Se, de fato, houvessem sido excluídas dos jogos de poder, não haveria a possibilidade de luta e o movimento feminista jamais teria alcançado transformações sociais práticas.

A desconstrução da visão binária sugere que os polos sejam analisados de maneira crítica, a fim de que se perceba que cada um deles contém o outro (o polo feminino integra o

masculino, mesmo que de modo reprimido e desviado, e vice-versa) e que suas estruturas internas são fragmentadas e plurais. Segundo Lauretis (1994), o processo de desconstrução dos gêneros possibilita sua construção, não como tipos únicos, mas sim diversos. Ao afirmarmos que a identidade dos sujeitos é sócio-historicamente construída e está em constante transformação, referimo-nos a algo mais complexo que a mera oposição entre homem e mulher, nossa intenção é assumir que as distintas variáveis que a constituem são interdependentes. Desse modo, a questão relacionada às diferentes formas de opressão não pode ser facilmente resolvida, como podemos observar no exemplo apresentado por Sedgwick (1993, p. 253, grifo do autor apud LOURO, 1997, p. 54):

‘o uso do nome de casada por uma mulher torna evidente, *ao mesmo tempo*, tanto sua *subordinação* como mulher quanto seu *privilégio* como uma presumida heterossexual’. Estamos diante, portanto, de imprevisíveis combinações, de efeitos contraditórios, de identidades múltiplas e transitórias.

Concluimos, então, que, ao analisarmos o gênero, devemos considerar simultaneamente outras formas de coerção referentes aos demais aspectos que constituem a identidade dos indivíduos “[...] porque a opressão de um está inscrito no interior do outro – é constituída e constituinte do outro.” (BRAH, 1992, p. 137 apud LOURO, 1997, p. 54). Ou seja, algumas mulheres sofrem mais discriminação que outras (como as negras, as lésbicas e as transgênero, por exemplo), o que leva a uma assimetria social entre os próprios sujeitos pertencentes ao grupo delimitado pelo gênero. É nessa perspectiva que iremos discorrer, a seguir, sobre a mulher com AH/SD, salientando o pressuposto de uma dupla “invisibilidade” (no sentido da tentativa de diminuição do ser): a do gênero feminino e a da pessoa com comportamentos de superdotação; particularidades tais que integram a identidade de uma parcela de mulheres, muitas vezes, esquecida no ambiente social.

### **3.1 A (in)visibilidade da mulher com Altas Habilidades/Superdotação**

O surgimento de novas práticas sociais não exclui nem supera automaticamente antigas formas de poder; essas continuam agindo durante um longo tempo, mesmo que de forma divergente. A linha, que delimitava as desigualdades entre homens e mulheres, moveuse, mas continua existindo, de maneira mais difusa e sutil. Por esse motivo, a luta para que os direitos já conquistados pelas mulheres não sejam perdidos deve ser constante. Na sociedade atual, a igualdade entre os gêneros, muito mais que uma bandeira de luta, passou a ser anunci-

ada como uma verdade, disfarçando a violência<sup>27</sup> ainda cometida, em diversas instâncias, contra a mulher. “Essa afirmação não parte de uma conceituação de confronto entre gêneros, nem de uma perspectiva acusadora ou vitimista, parte do estudo e do conhecimento de certos déficits e dados sociais que devem ser corrigidos.” (RODRÍGUEZ, P., 2002, p. 33, tradução nossa)<sup>28</sup>.

O efetivo ingresso no mercado de trabalho e a independência econômica representaram algumas das maiores vitórias relacionadas à emancipação feminina (bem como o direito ao voto, à Educação e à integridade e autonomia dos corpos). Nas últimas décadas, o cenário do meio laboral foi redesenhado e a mulher passou a ocupar cargos nas mais diversas áreas (muitas das quais eram – ainda são – consideradas essencialmente masculinas). Entretanto, conforme os dados apresentados na síntese de indicadores sociais das mulheres no Brasil, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018), relativos aos anos de 2012 a 2016, a presença feminina em postos administrativos e gerenciais, em comparação à masculina, é de apenas 36,8%. Até o presente, persiste a noção de que a mulher possui um “instinto maternal” e, portanto, deve responsabilizar-se pelo cuidado dos filhos e do lar. Nesse sentido, Rodríguez M. (2002, p. 12, tradução nossa)<sup>29</sup> atesta:

As consequências de tal afirmação, dita às vezes com a pretensão de se converter em uma verdade científica, têm grande impacto na sociedade em geral. Em última análise, implica que a capacidade da mulher de engravidar condiciona toda sua vida: sua emotividade, suas aspirações, sua educação, sua participação no mercado de trabalho etc.

Nos dias de hoje, embora as mulheres não sejam impedidas formalmente de trabalhar por causa da maternidade e existam leis que garantam o afastamento do serviço de forma remunerada (durante o estágio final da gravidez e nos primeiros meses após dar à luz), a pressão social pode gerar sentimentos de fracasso e/ou de culpa. Rodríguez M. (2002) afirma que, durante a década de 1990, houve uma “redefinição da feminilidade”, com a divulgação de um modelo de mulher que beirava a perfeição. Devido à discrepância entre esse estereótipo e a

---

<sup>27</sup> Entre as distintas formas de agressão contra a mulher, acentuamos a privação do direito à vida. De acordo com os dados divulgados pelo *Monitor da Violência* (VELASCO; CAESAR; REIS, 2020), em 2019, no Brasil, 1.314 mulheres foram vítimas de **feminicídio** (em média, uma a cada 7 horas). Esse termo refere-se ao “[...] assassinato de uma mulher pela sua condição de ser mulher. A motivação mais usual é o ódio, o desprezo ou o sentimento de perda do controle e da propriedade sobre a mulher, comum em sociedades marcadas pela associação de papéis discriminatórios ao feminino.” (INSTITUTO PATRÍCIA GALVÃO, 2013, n. p.).

<sup>28</sup> “Esta afirmación no parte de una conceptualización de enfrentamiento entre géneros, ni de una perspectiva acusadora o victimista, parte del estudio y conocimiento de ciertos déficit y datos sociales que hay que corregir.”.

<sup>29</sup> “Las consecuencias de tal afirmación, hecha a veces con pretensiones de convertirse en verdad científica, tienen gran trascendencia para el colectivo. En último término, conlleva que la capacidad femenina de tener hijos condiciona toda su vida: su emotividad, sus aspiraciones, su educación, su participación laboral...”.

vida real, muitas tiveram suas individualidades fragmentadas e acabaram desenvolvendo distúrbios psíquicos, como a *Síndrome de Mommy Burnout*<sup>30</sup>, por exemplo. “O papel multifacetado que a mulher desempenha no lar e na sociedade redesenha sua própria identidade. Ela se vê obrigada a repensar todos os dias o que é prioritário, já que é obrigada a multiplicar-se para atender várias coisas.” (RODRÍGUEZ, P., 2002, p. 36, tradução nossa)<sup>31</sup>.

Em conformidade com o levantamento realizado pelo IBGE (2018), a taxa de conclusão no Ensino Médio (EM) e Superior das mulheres brasileiras é maior que a dos homens. Do total de mulheres matriculadas no EM, entre os anos de 2012 a 2016, 64,3% concluiu essa etapa, contra 53,3% de homens, seguindo a mesma análise. Com relação ao Ensino Superior (ES), a porcentagem de mulheres graduadas, de 25 a 44 anos, foi de 21,5%, enquanto a de homens, na mesma faixa etária, equivaleu a 15,6%. Em referência ao rendimento médio dos indivíduos ocupados, entre 25 e 49 anos, o resultado obtido foi o seguinte: as mulheres ganham cerca de R\$ 1.654,00, ao passo que os homens, R\$ 2.245,00. Ou seja, o salário médio das mulheres é aproximadamente 26% inferior ao dos homens (diferença essa que se acentua à medida que aumenta a idade). No tocante à carga horária semanal, considerando a combinação entre serviço remunerado e afazeres domésticos e/ou cuidado de pessoas, as mulheres trabalham em torno de 3 horas a mais do que os homens: respectivamente, 54h04min e 51h05min.

Ao verificarmos esses resultados, concluímos que, de maneira geral, as mulheres possuem maior qualificação profissional (concernente aos anos de estudo) e trabalham mais do que os homens, entretanto, seus salários são menores. Ainda hoje, seja no meio escolar ou laboral, o gênero é uma unidade de medida na concessão de oportunidades e privilégios. Essa conjuntura certamente influencia as perspectivas e escolhas das mulheres como um todo, contudo, atinge de sobremaneira aquelas que apresentam comportamentos de superdotação. Uma das formas de violência contra esse grupo, especificamente, é o fato de muitas dessas mulheres sequer serem identificadas. Assim, são privadas de um atendimento especializado (no pe-

---

<sup>30</sup> A *Síndrome de Burnout* (conhecida também como *Síndrome do Esgotamento Profissional*) é um distúrbio psíquico causado pela intensa dedicação ao trabalho, provocando sintomas como exaustão extrema e intensa tensão emocional. Em paralelo, nos últimos anos, foi adotado o termo *Mommy Burnout* referindo-se ao aparecimento de sintomas semelhantes em diversas mulheres que são mães. O alto nível de exigência social e de comprometimento pessoal para que sejam excelentes donas de casa, eduquem filhos perfeitos, tenham um casamento exemplar, possuam uma carreira de sucesso e mantenham o corpo em forma gera uma expectativa, na maioria das vezes, inatingível e leva ao esgotamento. Outros sintomas que podem surgir são: falta de interesse, motivação e satisfação na realização de atividades antes prazerosas, irritabilidade, recorrência de pensamentos negativos e baixa autoestima (HUBERT; AUJOLAT, 2018).

<sup>31</sup> “El rol polifacético que la mujer desarrolla en la casa y en la sociedad desdibuja su propia identidad. Se ve obligada a replantearse todos los días que es lo prioritario, ya que está obligada a multiplicarse para atender varios flancos.”

ríodo escolar), de desenvolverem suas habilidades com qualidade e de se reconhecerem como pessoas com AH/SD (PÉREZ; FREITAS, 2013).

Em essência, a construção da identidade desses sujeitos ocorre da mesma maneira que a das demais pessoas, no decorrer do tempo e do espaço, sob a influência de aspectos internos (personalidade e maturidade emocional, por exemplo) e externos (contexto social e histórico, existência de referências intelectuais, morais e de conduta, entre outros). Contudo, assumir as AH/SD significa, por vezes, perceber-se diferente dos demais; o outro deixa de colaborar na construção do “eu” e torna-se um parâmetro de exclusão. É preciso ter em mente que as representações culturais, isto é, “[...] os sistemas simbólicos por meio dos quais são produzidos os significados e que nos posicionam como sujeitos” (WOODWARD, 2002, p. 14 apud PÉREZ, 2008, p. 80), contribuem para o desenvolvimento de identidades individuais e coletivas. Nesse sentido, se uma representação cultural trazer valores conflitantes, o sujeito pode optar por ocultar sua identidade individual a fim de não prejudicar sua convivência em grupo.

Segundo Pérez (2008), de maneira geral, a representação cultural que as pessoas têm acerca das AH/SD é ambivalente: uma relação de amor e ódio. Por um lado, valorizam e admiram a inteligência, por outro, sentem temor, inveja e repulsa daqueles que se destacam por suas habilidades. Tal representação se baseia, comumente, em um ideal romântico, fomentado por mitos referentes a esse grupo. “Ainda é muito presente o estereótipo do indivíduo com AH/SD como o de alguém franzino, [de óculos], do sexo masculino e com interesses predominantemente voltados para a leitura.” (ALENCAR, 2007, p. 18). A imagem do desempenho perfeito, da ausência de erros, da garantia indubitável de sucesso e do domínio da inteligência pelas classes sociais privilegiadas “[...] reforça os modelos de Einsteins e Newtons, que não contribuem em nada para a formação da identidade dessas pessoas, pois só coloca em suas costas expectativas exageradas e inalcançáveis.” (PÉREZ, 2008, p. 81).

No contexto do grupo em análise, sucede ainda a negação da “[...] identidade de mulher ‘normal’, sensível, romântica e assume-se a de ‘forasteira’, de ‘estranha’.” (KRUCZEVESKI; SILVA, 2018, p. 44). Diante da manifestação de inteligência e criatividade, o estímulo que muitas mulheres recebem é negativo, assim, para evitar conflitos, optam por assumir identidades mais bem aceitas socialmente; além de que, não raras vezes, podem consentir que familiares, professores, parceiros e amigos controlem suas escolhas. O medo de serem rejeitadas, devido ao sucesso acadêmico e/ou profissional, pode levar, inclusive, à perda de confiança em suas competências. Buescher et al. (1987) e Walker, Reis e Leonard (1992), citados em Reis (2002), apontam que cerca de 65% das adolescentes com AH/SD ocultam seu potencial e

três, em cada quatro mulheres, não se veem como inteligentes. Nessa perspectiva, Reis (2002, p. 15, tradução nossa)<sup>32</sup> assinala:

Até mesmo as mulheres mais talentosas se preocupam com críticas e, muitas vezes, duvidam de sua capacidade e trabalho. [...] Diversos pesquisadores constataram que a falta de confiança nas mulheres mais jovens parece ser maior naquelas que são mais inteligentes e esse complexo padrão pode continuar na meia-idade.

De maneira geral, a mulher foi continuamente instruída que, para alcançar os mesmos resultados que um homem, deveria se esforçar muito mais. Esse tipo de pensamento induz a crença de que se há necessidade de uma dedicação tão árdua, logo, a pessoa não é inteligente. “A literatura refere que a mulher superdotada tem um nível muito elevado de perfeccionismo e autoexigência [...] e costuma exagerar a magnitude de seus erros.” (PÉREZ; FREITAS, 2013, n. p.). Esses fatores, associados ao baixo estímulo para o desenvolvimento da autoeficácia (isto é, a avaliação feita por um indivíduo acerca de sua competência para realizar determinada atividade) podem provocar transtornos, como por exemplo, a *Síndrome do Impostor*<sup>33</sup>.

Sublinhamos ainda o desconhecimento de referências femininas de sucesso nos diversos campos do conhecimento. Via de regra, quando uma plateia é solicitada a indicar exemplos de grandes gênios da humanidade, ouvimos nomes como: Leonardo da Vinci (1452-1519), Isaac Newton (1643-1727) e Albert Einstein (1879-1955); porém, raramente uma mulher é mencionada. A exclusão das realizações intelectuais femininas também pode ser observada na distribuição do *Prêmio Nobel*<sup>34</sup>. Do universo de 950 prêmios, concedidos até 2019, apenas 54 foram destinados a mulheres (aproximadamente 6%). As categorias com o maior número de honrarias foram a da *Paz*, com 17, e a de *Literatura*, com 15; “[...] áreas culturalmente mais ‘plausíveis’ para o destaque feminino.” (PÉREZ; FREITAS, 2013, n. p.). Sucedem as categorias de *Fisiologia ou Medicina*, *Química*, *Física* e *Ciências Econômicas*, que contam com 12, 5, 3 e 2 prêmios, respectivamente.

<sup>32</sup> “Even the most talented women care about criticism and often doubt their ability and work [...]. Some researchers have also found that a lack of confidence in girls seems to increase with females who are more intelligent and this complex pattern may continue into mid-life.”

<sup>33</sup> A *Síndrome do Impostor* (ou ainda *Síndrome da Fraude*) é um fenômeno relacionado à inferioridade ilusória que pode atingir pessoas altamente capacitadas, levando-as a subestimar suas habilidades. Independente do sucesso ou do alto nível de desempenho alcançado nos estudos e/ou trabalho, os indivíduos que sofrem com essa síndrome são tomados por sentimentos de negação (envolvendo insegurança, medo, culpa e ansiedade). Costumadamente, convencem a si próprios de que não merecem reconhecimento por suas conquistas porque essas foram provenientes de sorte, de interferência divina ou do acaso, portanto, são fraudes (MATOS, 2014).

<sup>34</sup> Distinção conferida anualmente, desde 1901, a pessoas ou instituições que deram importantes contribuições para a humanidade.

Embora sejam marginalizadas em nosso legado cultural, ao longo da História, inúmeras mulheres se destacaram por seu desempenho nas mais distintas áreas do saber e do fazer. Reis (1999, p. 69 apud PÉREZ, 2008, p. 87) defende que “[...] uma das melhores formas de aprender como superar os desafios que as mulheres talentosas enfrentam é estudar as qualidades mostradas por aquelas que tiveram sucesso.”. Dessa forma, a fim de resgatar as contribuições femininas, citaremos, no Quadro 3, algumas mulheres que, a nosso ver, merecem ser conhecidas. Não tentamos elaborar uma lista completa ou mesmo parcial e nem sequer sugerir que grandes nomes que não foram mencionados sejam menos importantes, apenas selecionamos alguns exemplos, em diferentes campos do conhecimento humano, que nos ajudem a destacar a intelectualidade feminina.

Quadro 3 - Mulheres que, por suas contribuições, marcaram a História

NOME	ANO E LOCAL DE NASCIMENTO E FALECIMENTO	BREVE BIOGRAFIA
Chiquinha Gonzaga	* 1847, Rio de Janeiro, RJ (BR) † 1935, Rio de Janeiro, RJ (BR)	Francisca Edwiges Neves Gonzaga, ou apenas <b>Chiquinha Gonzaga</b> , foi uma pianista, compositora e maestrina brasileira; autora da primeira marchinha de carnaval e a primeira mulher, no Brasil, a atuar como regente de uma orquestra. Suas músicas (que envolveram estilos como polca, valsa e balada) misturaram o clássico e o popular, em versos marcados pela simplicidade. Entre suas obras mais conhecidas encontramos o choro <i>Atraente</i> (1887), a marchinha <i>Ó Abre Alas</i> (1899) e a canção <i>Lua Branca</i> (1912). Em reconhecimento a sua importância para a música nacional, na data de seu nascimento (17 de outubro) é celebrado o <i>Dia da Música Popular Brasileira</i> . Ela morreu aos 87 anos, em seu apartamento, na antevéspera de car-

		naval.
Marie Curie	<p>* 1867, Varsóvia (POL)</p> <p>† 1934, Passy, Alta Saboia (FR)</p>	<p><b>Marie Skłodowska Curie</b> foi uma cientista polaco-francesa que desenvolveu uma pesquisa pioneira no campo da radioatividade e descobriu dois elementos químicos (o rádio e o polônio). Ela foi a primeira mulher a receber o <i>Prêmio Nobel</i> e a primeira e única a ganhá-lo por duas vezes e em diferentes áreas: o primeiro, em <i>Física</i> (1903), junto com seu marido, Pierre Curie, e o físico Antoine Henri Becquerel, e o segundo, em <i>Química</i> (1911). Seus estudos abriram um novo caminho de exploração e conhecimento em diversas áreas, por exemplo, a Medicina (aplicação prática na radioterapia e em exames de raio-X). Morreu aos 66 anos, de leucemia, ocasionada pela intensa exposição à radiação.</p>
Emmy Noether	<p>* 1882, Erlangen, Baviera (DE)</p> <p>† 1935, Bryn Mawr, Pensilvânia (EUA)</p>	<p>Amalie <b>Emmy Noether</b> foi uma matemática alemã, reconhecida por sua fundamental contribuição para os campos da Física Teórica e da Álgebra Abstrata (sendo considerada, inclusive, a criadora da Álgebra Moderna). O <i>Teorema de Noether</i>, desenvolvido por ela, modificou a maneira como compreendemos o universo. Em 1933, em decorrência da perseguição do governo nazista aos judeus, ela se mudou para os Estados Unidos da América, onde atuou como docente e deu continuidade a suas pesquisas. Faleceu aos 53 anos, vítima de uma infecção generalizada causada após a</p>

		retirada de um cisto no ovário.
Leta Hollingworth	* 1886, Chadron, Nebraska (EUA) † 1939, Nova York (EUA)	<b>Leta Stetter Hollingworth</b> foi uma psicóloga, educadora e pesquisadora estadunidense que contribuiu significativamente para os conhecimentos acerca da superdotação e ajudou a desmistificar diversas crenças referentes ao sexo feminino. Ela refutou as teses de que a mulher era incapaz de raciocinar durante o período menstrual e que os homens tinham uma propensão inata a desafios intelectuais, indicando a relevância do meio sociocultural no desenvolvimento da inteligência e na delimitação dos papéis desempenhados por cada gênero. Propôs ainda a criação de um currículo voltado ao atendimento educacional de crianças com AH/SD. Faleceu aos 53 anos, em decorrência de um câncer abdominal.
Nise da Silveira	* 1905, Maceió, AL (BR) † 1999, Rio de Janeiro, RJ (BR)	<b>Nise da Silveira</b> foi uma médica brasileira que transformou a realidade dos manicômios ao propor a utilização da arte como tratamento psiquiátrico. Em 1944, ao ser alocada no <i>Centro Psiquiátrico Nacional Pedro II</i> , ela assumiu uma posição contrária às práticas agressivas que eram utilizadas. Como punição, foi transferida para a ala de Terapia Ocupacional, serviço desprezado pelos demais médicos. Nesse espaço, a fim de estimular as relações emocionais e a expressão dos conflitos internos de pacientes esquizofrênicos, ela introduziu

		<p>oficinas de pintura e modelagem. As obras produzidas foram expostas em mostras internacionais e preservadas no <i>Museu de Imagens do Inconsciente</i>, instituição fundada por Nise, em 1952. Ela criou ainda a <i>Casa das Palmeiras</i>, em 1956, uma entidade voltada para a restituição social de pessoas com transtornos mentais. Faleceu aos 94 anos, vítima de insuficiência respiratória aguda, em decorrência de uma pneumonia.</p>
Frida Kahlo	<p>* 1907, Coyoacán, Cidade do México (MEX)  † 1954, Coyoacán, Cidade do México (MEX)</p>	<p>Magdalena Carmen <b>Frida Kahlo</b> y Calderón foi uma pintora mexicana, considerada uma das maiores artistas latino-americanas e um ícone feminista. Influenciada por seu marido, o pintor Diego Rivera, ela adotou um estilo de arte conhecido como ingênuo. Sua obra era inspirada na natureza e cultura popular do México e em suas dores e angústias pessoais; ela explorou ainda questões como o Pós-colonialismo, as lutas de classe e os padrões de gênero. Entre seus quadros mais famosos, destacamos: <i>As duas Fridas</i> (1939); <i>A coluna partida</i> (1944) e <i>O veado ferido</i> (1946). Faleceu aos 47 anos, em sua casa, acometida de uma embolia pulmonar, em consequência de uma pneumonia.</p>
Carolina de Jesus	<p>* 1914, Sacramento, MG (BR)  † 1977, São Paulo, SP (BR)</p>	<p><b>Carolina Maria de Jesus</b> foi uma das primeiras autoras negras brasileiras. Sua infância, em uma comunidade rural mineira, foi marcada pela pobreza; apenas aos 7 anos pode frequentar a escola, mas</p>

		<p>interrompeu os estudos após ser alfabetizada. Em 1937, mudou-se para São Paulo, onde viveu a maior parte de sua vida na favela, trabalhando como faxineira e catadora. Escreveu sobre as lutas de seu dia a dia em cadernos que encontrava no lixo. Com a ajuda do jornalista Audálio Dantas, um desses registros deu origem a seu primeiro livro, intitulado <i>Quarto de despejo: diário de uma favelada</i> (1960). Em vida, publicou ainda <i>Casa de alvenaria: diário de uma ex-favelada</i> (1961), <i>Pedaços de fome</i> (1963) e <i>Provérbios</i> (1963). Após sua morte, foram compiladas outras seis obras, a partir de anotações encontradas em seus papéis. Faleceu aos 62 anos, devido a uma crise de insuficiência respiratória provocada pela asma.</p>
<p>Lina Bo Bardi</p>	<p>* 1914, Roma (ITA) † 1992, São Paulo, SP (BR)</p>	<p>Achillina Bo, conhecida como <b>Lina Bo Bardi</b>, foi uma arquiteta ítalo-brasileira, considerada um dos nomes mais importantes da Arquitetura Moderna. Em 1946, ela e o marido, o historiador e jornalista Pietro Maria Bardi, deixaram a Itália e se mudaram para o Brasil. Lina passou a nutrir uma profunda admiração pela cultura brasileira e esse aspecto teve grande influência em seu trabalho, marcado pelo diálogo entre o moderno e o popular. Uma das premissas de sua obra era a ideia de que o espaço fosse inacabado, a fim de ser construído diariamente através do uso que as pessoas</p>

		<p>fazem dele. De seus diversos projetos, citamos: a <i>Casa de Vidro</i> (1951); a sede do <i>Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand</i> (MASP, 1958) e o <i>Teatro Oficina Uzyna Uzona</i> (1993), todos em São Paulo. Morreu aos 77 anos, em sua residência, vítima de embolia pulmonar.</p>
Marta	* 1986, Dois Riachos, AL (BR)	<p><b>Marta</b> Vieira da Silva é uma futebolista brasileira, tida como a maior artilheira da história das Copas do Mundo (considerando homens e mulheres). Durante sua infância e adolescência, sofreu duras críticas de amigos e familiares devido a sua paixão pelo futebol (esporte considerado essencialmente masculino), porém não desistiu de seu sonho. Por sua inteligência e desempenho em campo, foi eleita, pela Federação Internacional de Futebol (FIFA), por seis vezes, como a melhor jogadora de futebol do mundo (nos anos de 2006 a 2010 e em 2018); conquistou ainda os prêmios <i>Bola de Ouro</i> (2004; 2007) e <i>Chuteira de Ouro</i> (2007), entre outros. Além do Brasil, ela já jogou em países como Suécia e Estados Unidos da América. Nesse último, atualmente, é atacante do time Orlando Pride.</p>
Malala	* 1997, Swat, Mingora (PAK)	<p><b>Malala</b> Yousafzai é uma ativista paquistanesa, conhecida por sua luta contra o grupo talibã, em defesa do direito da mulher à Educação. Em 2009, ela criou um blog, onde escreveu sobre seu coti-</p>

		<p>diano em meio à árdua realidade imposta em seu País. Inicialmente, utilizou um pseudônimo, mas em pouco tempo sua identidade foi descoberta e ela passou a conceder várias entrevistas, alcançando notável popularidade. Em 2012, quando voltava da escola, um extremista disparou três tiros contra ela, deixando-a em estado grave, porém, felizmente, não foram fatais. Após o atentado, a família se mudou para a Inglaterra, onde vivem atualmente. Em 2013, Malala fez um discurso na sede da Organização das Nações Unidas (ONU) e sublinhou a importância do acesso universal à Educação. Um ano depois, foi laureada com o <i>Prêmio Nobel da Paz</i>, tornando-se a pessoa mais jovem da história a conquistar tal honraria.</p>
--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Em geral, as histórias das “mulheres vencedoras” são narrativas de luta. Sem dúvidas, devemos aprender com elas, porém, precisamos desviar de discursos meritocráticos que enfatizam os resultados, romantizando o esforço sobre-humano do percurso. Esse tipo de pensamento naturaliza as desigualdades e reforça a crença de que a mulher, para atingir seus objetivos, deve necessariamente enfrentar grandes obstáculos. Uma instituição social que pode, ao mesmo tempo, contribuir para perpetuar ou ir de encontro a tal conjuntura é a escola. Sem querer seguir uma perspectiva salvacionista ou ingênua, entendemos que essa entidade, além de possuir grande importância como veículo de transmissão dos valores culturais, é fundamental na identificação e desenvolvimento das habilidades de pessoas com AH/SD. Por esse ângulo, no próximo capítulo, iremos discorrer a respeito das alternativas educacionais voltadas para esses sujeitos e refletir sobre como as relações de gênero contribuem para que muitas crianças e jovens do sexo feminino, com AH/SD, sejam excluídas desse processo.

#### **4 ESCOLA: ESPAÇO DE TRANSFORMAÇÃO OU DE MANUTENÇÃO DAS DESIGUALDADES?**

De acordo com a perspectiva histórico-crítica, a escola não está alheia à sociedade, ao contrário, ela pode contribuir tanto para manter as relações vigentes quanto para transformar os rumos sociais. Saviani (1997) defende que a Educação assume duas dimensões, distintas e indissociáveis: uma técnica e outra política. Do ponto de vista técnico, a missão da escola seria transmitir, de maneira democrática, os saberes acumulados pela humanidade. Para tanto, há uma preocupação com a escolha de conteúdos e a adoção de metodologias; esses elementos, porém, não são neutros. A maneira como os conhecimentos são selecionados e transmitidos representa os interesses de determinada sociedade. Nesse ponto, revela-se o aspecto político da Educação: preparar os indivíduos para as exigências do meio no qual eles estão inseridos, a fim de que cumpram um papel produtivo, respondendo às necessidades coletivas de maneira disciplinada, controlada e docilizada (SAVIANI, 1997).

A despeito de outros espaços de Educação, no decorrer dos anos, a escola se tornou um lugar privilegiado de transmissão e produção de conhecimento, ganhando relevante importância social. Contudo, desde seus primórdios, essa instituição exerce uma função segregadora, tornando “[...] aqueles que nela entram distintos dos outros, os que a ela não têm acesso; internamente, também divide os que lá estão, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento e hierarquização.” (LOURO, 1997, p. 57). Desse modo, ao mesmo tempo em que forma os indivíduos para ocupar postos de comando, prepara os operários competentes e marginaliza os rebeldes e os “incapacitados”.

O aprendizado proporcionado pela escola vai além das disciplinas acadêmicas, envolve um processo de “adestramento” dos corpos e mentes. Através de práticas contínuas e, geralmente, sutis, essa instituição imprime nos sujeitos uma “identidade escolarizada.” “Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir. [...] E todas essas lições confirmam e produzem diferenças.” (LOURO, 1997, p. 61). Não pretendemos afirmar que os discentes são seres passivos. Indubitavelmente, eles reagem a tais ensinamentos, podendo se apropriar ou recusar os mesmos. Entretanto, é ingenuidade acreditar que as práticas educativas não impõem distinções sobre os indivíduos, delineando seus modos e distinguindo sua conduta.

Mediante múltiplos mecanismos – como a estrutura arquitetônica, a organização hierárquica, os regulamentos, o currículo, os instrumentos de avaliação e a linguagem – a es-

cola vai constituindo e sendo constituída por diferenças. Entre tais aspectos, destacamos o último, instância que é apresentada, comumente, como algo natural, mas que carrega racismos, sexismos, entre outras conotações pejorativas. Acerca das relações de gênero, especificamente, citamos a questão do masculino genérico na Língua Portuguesa e questionamos: por que o termo “homem” é utilizado para designar tanto o sexo masculino quanto a espécie humana em geral? Por que quando alguém se refere a um grupo utilizando o masculino/plural as mulheres devem se sentir incluídas? “O masculino é masculino e não neutro. Em nenhum caso a palavra ‘homem’ deveria ser utilizada para indicar a mulher. Para que essa seja representada é necessário nomeá-la.” (FRANCO; CERVERA, 2014, p. 17).

A linguagem marca o lugar social dos gêneros, também, através de “[...] diferenciadas adjetivações, pelo uso (ou não) do diminutivo, pela escolha dos verbos e as associações feitas entre determinadas qualidades ou comportamentos e os sujeitos.” (LOURO, 1997, p. 67). Em geral, os livros didáticos utilizados nas escolas apresentam características e profissões específicas para cada sexo, definindo dois domínios: um masculino (público) e um feminino (doméstico). Segundo Moreno (1999), as imagens mostradas nesses materiais retratam os homens em profissões como médico, engenheiro e político; ao passo que às mulheres cabe ações como lavar, cozinhar e cuidar dos filhos. Os conflitos de gênero e a menção a referências femininas, nas diversas áreas do conhecimento, são exemplos de aspectos propositalmente ocultados. Dessa forma, as ambições pessoais e as escolhas profissionais vão sendo, sutilmente, impostas.

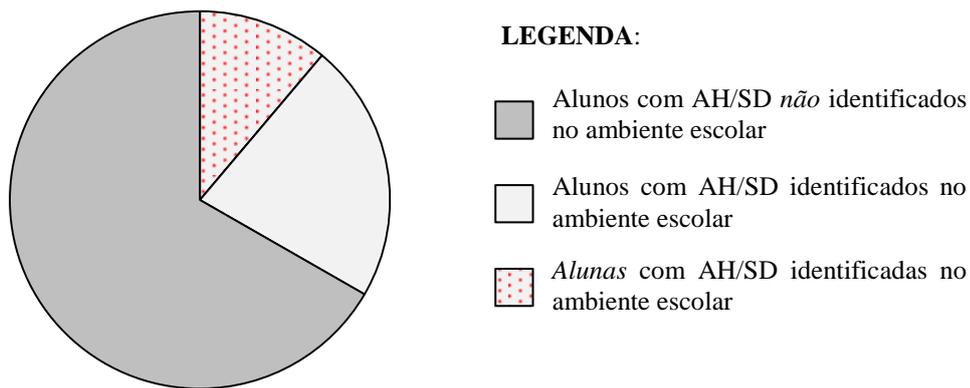
Perpassando as práticas educacionais, a linguagem vai estabelecendo armadilhas e instituindo desigualdades. Ao longo dos anos, internalizamos regras gramaticais e percepções sobre os papéis sociais que, direta ou indiretamente, restringem os direitos femininos e legitimam a ideia de que a mulher é um desvio criado a partir do homem. Em outras palavras, “[...] as mulheres crescem em um contexto de ocultação do feminino e de seu valor, em que não têm liberdade para serem protagonistas e independentes; para elas, desde a infância, a vida se apresenta com um sabor agridoce.” (RODRÍGUEZ, P., 2002, p. 38, tradução nossa)<sup>35</sup>. À medida que os indivíduos desejam se apropriar de práticas consideradas impróprias para o seu gênero, a escola exerce uma função coercitiva e ensina a lição do “silenciamento”. Assim, se esconder passa a fazer parte da identidade de muitos.

---

<sup>35</sup> “[...] las mujeres crecen en un entorno de ocultación de lo femenino y su valor, donde no tienen la libertad para ser protagonistas e independientes; para ellas la vida se presenta, desde edades muy tempranas, con sabor agridulce.”

Essa problemática envolve, de sobremaneira, as mulheres com AH/SD, refletindo o descaso social em relação a tal grupo. Conforme Rubio (2002), apenas um terço do total de alunos com AH/SD demonstra seu potencial em sala de aula, através de um elevado desempenho escolar. “Esses são identificáveis e os únicos que se beneficiam de alguma atenção educacional especial. Nos demais, a identificação não é fácil.” (RUBIO, 2002, p. 65, tradução nossa)<sup>36</sup>. Tal realidade é ainda mais crítica quando nos referimos a alunas com AH/SD. Citando, novamente, o estudo empreendido por Reis e Gomes (2011), percebemos que, dentro do grupo de discentes que são identificados, a parcela que corresponde ao sexo feminino é de, aproximadamente, um terço. Ou seja, no âmbito escolar, entre *todos* os alunos com AH/SD, a proporção de meninas que usufruem de um atendimento especializado é de uma para cada nove, conforme ilustrado no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Alunos com AH/SD no ambiente escolar



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Por desconhecimento acerca do assunto e influência de percepções estereotipadas, muitos professores acreditam que nunca tiveram um aluno com AH/SD em suas classes e que, caso venham a ter, esse indivíduo será do sexo masculino e apresentará um desempenho excepcional (cognitivo e comportamental). Geralmente, meninas e jovens com AH/SD são agrupadas em turmas que não correspondem ao seu nível de desenvolvimento intelectual, instruídas por docentes que não estimulam suas potencialidades e privadas de um atendimento especializado. Com a conquista do acesso universal à Educação, esse grupo passou a frequentar a escola, entretanto, isso não garante condições apropriadas para a sua permanência e, não raro, compõe a estatística de evasão e abandono escolar (RODRÍGUEZ, R., 2002).

<sup>36</sup> “Estos son identificables y los únicos que se benefician de alguna atención educativa especial. En el resto no es fácil la identificación.”

Para Martínez (2002, p. 276, tradução nossa)<sup>37</sup>, “[...] as pessoas superdotadas gostam de aprender, mas odeiam o modo utilizado para ensiná-las e, em consequência, a escola.”. Diante da escassez de estímulos apropriados e de uma rotina acadêmica essencialmente monótona e repetitiva, tais alunos podem transferir a motivação, que seria destinada à realização de práticas significativas, para outras atividades que lhes pareçam mais atraentes. Nesse cenário, apresentam desinteresse nas aulas, baixo rendimento escolar e uma postura bagunceira e/ou hostil. Segundo Galbraith e Delisle (2002, p. 53 apud VIRGOLIM, 2007, p. 45), “[...] embora o comportamento arrogante não deva ser tolerado e a desatenção em sala não deva ser ignorada, é importante saber que a fonte desses problemas pode ser uma frustração intelectual ou uma necessidade emocional e não uma desordem.”.

Sublinhamos ainda o fato de o regime escolar ser, comumente, seriado, conforme a idade cronológica dos alunos. Porém, a idade mental de crianças e jovens com AH/SD tende a ser superior a sua idade real; por conseguinte, há uma disparidade entre o nível intelectual desses indivíduos em relação aos seus pares, bem como uma desassociação entre o desenvolvimento cognitivo e a maturidade emocional dos mesmos. De acordo com Tolan (1989 apud PÉREZ, 2008, p. 84), uma criança com AH/SD pode aparentar ter “[...] seis anos quando anda de bicicleta, treze quando toca piano ou joga xadrez, nove quando discute regras, oito quando escolhe hobbies ou livros e três quando se pede a ela que fique sentada quieta.”. Assim, muitos desses sujeitos têm dificuldade de interação social. Essa situação, também, justifica a importância de participarem de programas de atendimento especializado, nos quais possam estar entre pessoas com características similares.

Nas últimas décadas, houve significativos avanços legais referentes ao ensino desse alunado. Segundo o Art. 205º da Constituição Federal do Brasil (1988), a Educação é “[...] direito de todos e dever do Estado e da família [...]” (BRASIL, 1988). Esse dever é assegurado, entre outros aspectos, mediante a oferta do “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.” (BRASIL, 1988, Art. 208º, III). Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, a redação constitucional foi modificada e o atendimento educacional especializado passou a ser destinado não apenas a alunos com deficiência, mas também àqueles com “[...] transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação [...]” (BRASIL, 1996, Art. 4º, III). Para que isso aconteça, as escolas devem assegurar a esse público

---

<sup>37</sup> “[...] a las personas superdotadas les gusta aprender, pero odian el modo que se utiliza para enseñarles y en consecuencia la escuela.”.

“currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades.” (BRASIL, 1996, Art. 59º, I). Em relação aos discentes com AH/SD, especificamente, foi garantida a possibilidade de “[...] aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar.” (BRASIL, 1996, Art. 59º, II).

Além da aceleração, a literatura sobre a área sugere outras alternativas voltadas ao atendimento desse público, como o agrupamento e o enriquecimento. Nessa conjuntura, teoricamente, o professor ocupa um papel de grande relevância, tanto na identificação quanto na intervenção educacional dos alunos com AH/SD. Essas atribuições são “[...] condicionadas mediante sua preparação psicopedagógica, em geral, e, em particular, por suas ideias prévias, conhecimentos e atitudes referentes ao tema.” (SÁNCHEZ; MARTÍNEZ, 2002, p. 73, tradução nossa)<sup>38</sup>. O docente da sala regular, em parceria com o do AEE, pode avaliar os conhecimentos, aptidões e interesses desse alunado e propor alternativas pedagógicas para o mesmo. O plano de atendimento deve contemplar diversos recursos, bem como a articulação entre a escola e as redes de informação e conhecimento, a fim de complementar a proposta curricular.

A *aceleração* corresponde à oportunidade do aluno de finalizar o programa de ensino em um tempo menor que o previsto. Essa alternativa ocorre, por exemplo, através da admissão precoce na instituição, do “salto” de séries escolares e da obtenção de créditos em avaliações especiais (possibilitando a dispensa de determinadas disciplinas). Já o *agrupamento* consiste em separar os discentes com AH/SD em grupos, baseado em suas habilidades e nível de desempenho. Tal prática pode ser realizada em entidades específicas ou na própria escola, por meio da formação de turmas “especiais” ou da organização de grupos de estudos. Por fim, a prática do *enriquecimento* visa oferecer ao aluno experiências de aprendizagem para além das que são apresentadas no currículo regular, mediante a adição ou o aprofundamento de conteúdos. Para que haja o enriquecimento, é necessário que a escola esteja articulada com Instituições de Ensino Superior (IES), centros de pesquisa, associações esportivas, entre outros espaços (VIRGOLIM, 2007).

As modalidades apresentadas não “[...] devem ser adotadas com exclusividade, pois há entre elas pontos comuns e entrelaçamentos.” (SABATELLA; CUPERTINO, 2007, p. 70). De modo geral, são orientações, que devem ser examinadas e adaptadas às singularidades dos sujeitos e às situações específicas das instituições. É preciso frisar que a participação dos alunos com AH/SD nesses programas é um direito, referente ao “acesso aos níveis mais eleva-

---

<sup>38</sup> “[...] condicionadas por su preparación psicopedagógica en general y, en particular, por sus ideas previas, conocimientos y actitudes hacia este tema.”

dos do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo as capacidades de cada um.” (BRASIL, 1988, Art. 208º, V). Desse modo, o atendimento deve ser apropriado; os discentes não podem ser penalizados por suas AH/SD, sendo sobrecarregados com uma grande quantidade de conteúdos e atividades. Defendemos ainda que muitas das medidas adotadas para esse público podem ser abertas a comunidade escolar, de modo que os demais estudantes, conforme seus interesses, também sejam acolhidos.

Reiteramos que, à parte dos apontamentos teóricos, na prática, o cenário referente aos alunos com AH/SD é o de descaso e omissão, conjuntura ainda mais crítica para a parcela feminina desse grupo. Pérez (2008, p. 21) afirma que “[...] nas instâncias de reivindicação de direitos, como no Fórum Permanente da Política Pública para Pessoas com Deficiência e Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação, constata-se a quase ausência das pessoas com AH/SD.”. Segundo a mesma autora, essa realidade é completamente distinta da de pessoas com deficiência, por exemplo, que se fazem presentes nas audiências públicas e exigem ações voltadas para o atendimento de sua classe. Dessa forma, indagamos: por que, como um coletivo, os indivíduos com AH/SD não se fazem ouvir? Por que é tão difícil encontrá-los nas referidas sessões? Acreditamos que a resposta para essas perguntas está relacionada à dificuldade desse grupo em construir sua identidade de maneira sadia e, dessa forma, perceber-se como sujeitos de direito.

As garantias legais representam uma conquista importante e necessária, contudo, isso não é o suficiente. “A Lei, por si, não muda a realidade, mas indica caminhos, orienta o cidadão e a sociedade sobre seus direitos, propiciando a exigência do que nela está contido.” (HAMZE, 2009, n. p.). Passados mais de 20 anos da promulgação da LDB (1996), percebemos que sua aplicação na realidade educacional brasileira ainda não ocorre como deveria. Para que os direitos das mulheres com AH/SD sejam assegurados, é preciso mais que decretos, tem que haver apoio humano e financeiro, conhecimento acerca do tema (tanto por parte dos profissionais da Educação quanto da população em geral), adoção de materiais didáticos e formas de tratamento não sexistas, entre outras questões.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Rutter (1976 apud ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 86), o “[...] nosso ‘saber’ a respeito de tantas coisas que não são verdadeiras é que realmente constitui um entrave a um conhecimento maior.”. Tal pensamento pode ser associado ao senso comum acerca das AH/SD. Muitos são os mitos sobre esse tema, reforçados por meios como a mídia, por exemplo, que apresenta as pessoas com AH/SD como um fenômeno circense, dificultando a identificação e a provisão de condições apropriadas para o desenvolvimento de suas habilidades.

Um desses estereótipos traça o perfil de tal indivíduo como sendo do sexo masculino, de óculos, raquítico e com um elevado domínio em todas as áreas do saber. O reconhecimento da identidade da mulher com AH/SD se torna muito mais difícil que o do homem, devido à influência das etiquetas sociais impostas por sua genitália. “Os fatores culturais que afetam a construção da identidade da mulher parecem ser proporcionalmente adversos para a construção da identidade da mulher com AH/SD. De fato, elas estão sujeitas a uma dupla exclusão.” (PÉREZ, 2008, p. 208).

Diante de tal conjuntura, intencionamos, com a presente pesquisa, compreender o processo de construção da identidade desse sujeito. Para tanto, delimitamos quatro objetivos específicos. No primeiro, buscamos **apontar as distintas compreensões a respeito do conceito de AH/SD, bem como as principais características que perfilam os sujeitos pertencentes a esse grupo**. Estruturamos uma sequência cronológica, apresentando as definições, de diferentes autores, sobre inteligência e AH/SD, dando destaque para referência teórica deste trabalho: a *Teoria das Inteligências Múltiplas*, de Gardner (1994, 2000), e o *Modelo dos Três Anéis*, de Renzulli (1978, 1986). Com relação às características da pessoa com AH/SD, organizamos, no Quadro 2, uma lista de indicadores (que podem ajudar a identificar esse público e a compreender aspectos específicos de suas identidades), a partir dos estudos de Renzulli et al. (1976) e Tuttle e Becker (1983), referenciados em Alencar e Fleith (2001). Entre esses comportamentos, citamos os mais recorrentes: tendência ao perfeccionismo, persistência e empenho na realização de tarefas de interesse, senso de humor refinado, liderança, interesse sobre vários temas e irritação com a rotina e práticas repetitivas.

No segundo objetivo específico, pretendemos **delinear o papel social da mulher, na civilização ocidental, e o contexto que levou ao surgimento do termo gênero**. Nesse sentido, pontuamos momentos específicos, ao longo da história, com a finalidade de construir um panorama acerca das desigualdades sociais entre homens e mulheres, frisando a ascensão

do movimento feminista (conjuntura que possibilitou o surgimento do conceito de gênero – trazendo uma nova perspectiva de luta e de compreensão identitária dos sujeitos).

No terceiro objetivo específico, almejamos **explorar as dificuldades envolvidas na identificação da mulher com AH/SD**. Por meio de dados estatísticos, mostramos que a igualdade entre os gêneros ainda não foi alcançada. Com base nessa conjuntura, elencamos alguns fatores que podem influenciar mulheres com AH/SD a camuflarem suas habilidades, como, por exemplo: a carência de estímulos apropriados para o desenvolvimento de seus potenciais, a escassez de modelos femininos de sucesso (em diferentes campos do saber e do fazer), a falta de convivência com pares de capacidade similar e o medo da rejeição. Tais aspectos, somados aos mitos e ignorância sobre o assunto, dificultam o reconhecimento desse público, que se torna socialmente invisível.

Por último, no quarto objetivo específico, procuramos **identificar o porquê de, no contexto escolar, tantas crianças e jovens, do sexo feminino, com AH/SD, ocultarem seu potencial**. Com ênfase na dimensão política, evidenciamos que, através de diversos mecanismos, a escola reproduz as desigualdades sociais e induz a mulher ao silenciamento. Hipoteticamente, todos os estudantes compartilham de experiências similares, sendo ensinados pelos mesmos professores e submetidos a um currículo e práticas pedagógicas coletivas; contudo, a igualdade de oportunidades não é real, visto que há a imposição de um modelo de ensino essencialmente masculino. Essa perspectiva, aliada a fatores como a imposição de um regime seriado e uma rotina monótona, compõe um cenário de descaso no que concerne à educação de meninas e jovens, do sexo feminino, com AH/SD<sup>39</sup>.

Compreendemos, no entanto, que a escola não é apenas uma reprodutora das dinâmicas públicas, tampouco uma alavanca de transformação. Essa instituição estabelece com a sociedade uma relação dialética; por um lado, pode servir para manter as relações vigentes, por outro, enquanto resistência, pode transformar os rumos sociais. Nesse sentido, sem diminuir a importância de outras lutas, apontamos a urgência da transformação de ações rotineiras mais imediatas, nas quais todos os agentes da Educação estão direta ou indiretamente envolvidos. Ao reconhecer o cotidiano como um lugar político, “[...] não precisamos ficar indefinidamente à espera da completa transformação social para agir.” (LOURO, 1997, p. 122). Ain-

---

<sup>39</sup> Não pretendemos, com esse argumento, afirmar que a Educação brasileira seja adequada para os demais alunos, ao contrário, compreendemos sua fragilidade qualitativa e defendemos a necessidade de reforma desse sistema (que pouco acompanhou as mudanças sociais). Contudo, a fim de não fugir do objetivo desta pesquisa, referimo-nos, exclusivamente, a alunas com AH/SD, que, além de sofrerem com um regime educacional retrógrado, são invisibilizadas pelo mesmo.

da que essa prática pareça pouco ambiciosa, assinalamos que “pequenas” ações podem perturbar a ordem vigente e desmistificar certezas.

A seguir, indicaremos algumas características e posturas que o professor e a gestão podem adotar para atender às necessidades desse grupo. Com relação ao primeiro, acentuamos: (1) ser sensível, tolerante e respeitoso; (2) ter conhecimento sobre AH/SD (especialmente acerca da interseção desse tema com o de relações de gênero); (3) observar, atentamente, seu discurso e atitudes, a fim de evitar a reprodução de estereótipos sexistas; (4) compreender as singularidades de cada aluna e abraçar as opiniões das mesmas, sendo flexível a novas ideias; (5) estimular produções criativas e (6) incentivar as discentes a assumir a liderança nas atividades propostas, em sala de aula, e a serem protagonistas em debates e discussões, promovidos no contexto escolar, sobre suas identidades.

O docente “ideal” não é um super-herói, é um profissional comprometido com o seu dever, que incentiva o prazer por estudar e vê o aluno como um ser humano, não como um depósito de informações ou um número a compor as estatísticas escolares. O perfil desse professor envolve, acima de tudo, o respeito pelas diferenças.

Quanto aos procedimentos que podem ser tomados pela gestão escolar, compreendemos a importância de: (1) oferecer cursos de formação continuada para os professores (das salas regulares e do AEE), notadamente, sobre AH/SD, gênero e diversidade; (2) realizar eventos, voltados para as famílias e responsáveis dos alunos, objetivando discutir esses mesmos temas; (3) revisar, periodicamente, os planos de estudo e os livros didáticos utilizados, para evitar a exposição de informações preconceituosas e/ou discriminatórias e (4) divulgar materiais que evidenciem as realizações de mulheres de sucesso, nos diversos campos do saber e do fazer humano, visando corrigir (ainda que minimamente) as desigualdades sociais que levaram esse público a ser apagado da História oficial.

Por fim, concluímos reiterando que, nesta pesquisa, voltamos nosso olhar para a escola, deixando de abordar outros ambientes, como a família, o trabalho e o círculo social da mulher com AH/SD, que também influenciam na constituição de sua identidade. Indicamos, novamente, a carência em estudos sobre essa área e denunciemos que as poucas pesquisas desenvolvidas focaram em homens e mulheres cisgênero, deixando de abordar a discussão sobre pessoas transgênero, de gênero fluido, andróginas, entre outros. Acendemos, assim, uma fagulha para que outros trabalhos venham a ser realizados na área, investigando aspectos ainda inexplorados acerca das pessoas com AH/SD.

## REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, Santo. **A cidade de Deus**: contra os pagãos. Tradução de Oscar Paes Leme. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. 2 v.
- AGUA, Ana M. P. del; GUTIÉRREZ, María L. S. La superdotación y el género. **Aula abierta**, Rioja, n. 79, p. 31-42, 2002. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=258881>>. Acesso em: 14 fev. 2020.
- ALENCAR, Eunice M. L. S. Indivíduos com Altas Habilidades/Superdotação: classificando conceitos, desfazendo ideias errôneas. In: FLEITH, Denise de S. (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com Altas Habilidades/Superdotação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.
- ALENCAR, Eunice M. L. S.; FLEITH, Denise de S. **Superdotados**: determinantes, educação e ajustamento. 2. ed. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária (EPU), 2001.
- ANJOS, Simony dos. O pecado original, a submissão e o dever da procriação: o tripé da opressão da sexualidade das mulheres. **Justificando**, Coluna Féministas, 13 ago. 2018. Disponível em: <<http://www.justificando.com/2018/08/13/o-pecado-original-a-submissao-e-o-dever-da-procriacao-o-tripe-da-opressao-da-sexualidade-das-mulheres/>>. Acesso em: 13 fev. 2020.
- BASTO, Renata M. P. **Identificação e promoção do talento feminino**: conhecendo trajetórias e despertando potenciais. 2018. 193 f. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Tradução de Sérgio Milliet. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BÍBLIA, A. T. Gênesis. In: **Bíblia Sagrada**: Antigo e Novo Testamentos. Tradução de João Ferreira de Almeida. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 1995.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988, atualizada até a Emenda Constitucional nº 39, de 19 de dezembro de 2002. Brasília, DF, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Centro Nacional de Educação Especial. **Portaria nº 69**, de 28 de agosto de 1986, que expede normas para fixação de critérios reguladores da prestação de apoio técnico e/ou financeiro à Educação Especial nos sistemas de ensino público e particular. Brasília, DF: MEC/CENESP, 1986.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEE, 2008.
- BRITZMAN, Deborah. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96, jan./jun. 1996. Dispo-

nível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71644/40637>>. Acesso em: 11 abr. 2020.

BRODY, Erness B.; BRODY, Nathan. **Intelligence**: nature, determinants and consequences. New York: Academic Press, 1976.

DIANA, Daniela B. G. Biografias: Carlos Drummond de Andrade. **Toda Matéria**, 2019. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/carlos-drummond-de-andrade/>>. Acesso em: 8 jan. 2020.

FERNANDES, Tereza L. G. **Capacidades silentes**: avaliação educacional diagnóstica de Altas Habilidades em alunos com surdez. 2014. 330 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

FLEITH, Denise de S. **A construção de práticas educacionais para alunos com Altas Habilidades/Superdotação**: orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. 1 v.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Tradução de Roberto Machado. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FRANCO, Paki V.; CERVERA, Julia P. **Manual para o uso não sexista da linguagem**: o que bem se diz, bem se entende. Porto Alegre: Governo do Estado do Rio Grande do Sul, Secretaria de Políticas para Mulheres, 2014.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente**: a Teoria das Inteligências Múltiplas. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

\_\_\_\_\_. **Inteligência**: um conceito reformulado. Tradução de Adalgisa Campos. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2000.

GUENTHER, Zenita C. **Desenvolver capacidades e talentos**: um conceito de inclusão. Petrópolis: Vozes, 2000.

HAMZE, Amélia C. O Direito Educacional e o direito à Educação. **Brasil Escola**, 2009. Disponível em: <<https://educador.brasilecola.uol.com.br/politica-educacional/o-direito-educacional-direito-educacao>>. Acesso em: 23 set. 2020.

HUBERT, Sarah; AUJOLAT, Isabelle. Parental Burnout: when exhausted mothers open up. **Frontiers in Psychology**, Columbus, v. 9, 2018. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6028779/>>. Acesso em: 16 jul. 2020.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais das mulheres no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2018.

INSTITUTO PATRÍCIA GALVÃO. **Dossiê de violência contra as mulheres**: feminicídio. São Paulo, 2013. Disponível em: <<https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/violencia/violencias/feminicidio/feminicidio-o-que-e>>. Acesso em: 13 jun. 2020.

KRUCZEVESKI, Laís R. **Experiências de gênero e formação de preferências de estudantes superdotadas**. 2019. 143 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

KRUCZEVESKI, Laís R.; SILVA, Aline O. G. Altas Habilidades/Superdotação na Educação Básica: apontamentos a partir da perspectiva de gênero. **Alabastro**: revista eletrônica dos discentes da Escola de Sociologia e Política da FESPSP, São Paulo, v. 2, n. 11, p. 37-51, 2018. Disponível em: <<http://revistaalabastro.fesp.org.br/index.php/alabastro/article/view/239>>. Acesso em: 30 jun. 2020.

LANDAU, Erika. **A coragem de ser superdotado**. Tradução de Sandra Miessa. 2. ed. São Paulo: Arte & Ciência, 2002.

LAURETIS, Teresa. A tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, Heloisa B. de. (Org.). **Tendências e impasses**: o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MAIA, Antônio C. Sobre a analítica do poder de Foucault. **Tempo social**, São Paulo, v. 7, n. 12, p. 83-103, out. 1995. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/85208/88047>>. Acesso em: 21 mar. 2020.

MARTÍNEZ, María E. Influencias del contexto social en determinadas actitudes de nuestras hijas: repercusiones. In: SÁNCHEZ, Luz P.; RODRÍGUEZ, Pilar D.; GANDARILLAS, Élica A. (Org.). **Actas del seminario**: situación actual de la mujer superdotada en la sociedad. Madrid: Comunidad de Madrid, Consejería de Educación, 2002.

MARTINS, Ana P. V. Meninas podem dizer não? Algumas considerações sobre as relações de gênero e a experiência sexual entre adolescentes. In: GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Diversidade. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. **Sexualidade**. Curitiba: SEED, 2009.

MASSUDA, Mayra B.; ORLANDO, Rosimeire M. Temas em Altas Habilidades/Superdotação na perspectiva de gênero: um estudo de revisão sistemática. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/26398/pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2020.

MATOS, Patrícia A. V. C de. **Síndrome do Impostor e autoeficácia de minorias sociais**: alunos de Contabilidade e Administração. 2014. 93 f. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

MEEKINS, Jeannie. **Thomas Edison**: America's greatest inventor. Toronto: Kobo Editions, 2015.

MORENO, Montserrat M. **Como se ensina a ser menina**: o sexismo na escola. Tradução de Ana Venite Fuzatto. São Paulo: Moderna, 1999.

OLIVEN, Ruben G. Cultura e modernidade no Brasil. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 3-12, abr./jun. 2001. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-88392001000200002&lang=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392001000200002&lang=pt)>. Acesso em: 19 abr. 2020.

PALUDO, Karina I. **Altas Habilidades/Superdotação sob a ótica do Sistema Teórico da Afetividade Ampliada**: relações entre identidade e resiliência. 2013. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

PÉREZ, Susana G. P. B. **Proposta de orientações pedagógicas para a organização e oferta de Atendimento Educacional Especializado – AEE – para alunos com Altas Habilidades/Superdotação**. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2011.

\_\_\_\_\_. **Ser ou não ser, eis a questão**: o processo de construção da identidade na pessoa com Altas Habilidades/Superdotação adulta. 2008. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

PÉREZ, Susana G. P. B.; FREITAS, Soraia N. Do pecado de ser mulher ao medo de ser mulher com Altas Habilidades/Superdotação. In: FLEITH, Denise de S.; ALENCAR, Eunice M. L. S. (Org.). **Superdotados**: trajetórias de desenvolvimento e realizações. Curitiba: Juruá, 2013.

PRADO, Renata M. **O talento em uma perspectiva feminina**: características individuais e familiares de pesquisadoras de destaque no Brasil. 2010. 104 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

PRIORE, Mary del. **História das mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

REIS, Ana P. P. Z. dos. **Representação feminina em um programa de atendimento às Altas Habilidades/Superdotação**. 2008. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2008.

REIS, Ana P. P. Z. dos; GOMES, Candido A. Práticas pedagógicas reprodutoras de desigualdades: a sub-representação de meninas entre alunos superdotados. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 503-519, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v19n2/v19n2a13.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2019.

REIS, Sally M. Internal barriers, personal issues and decisions faced by gifted and talented females. **Renzulli Center for Creativity, Gifted Education and Talent Development**, Connecticut, 2002. Disponível em: <[https://gifted.uconn.edu/schoolwide-enrichment-model/internal\\_barriers\\_gifted\\_females/](https://gifted.uconn.edu/schoolwide-enrichment-model/internal_barriers_gifted_females/)>. Acesso em: 16 jul. 2020.

RENZULLI, Joseph S. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: STERNBERG, Robert J.; DAVIDSON, Janet E. (Org.). **Conceptions of giftedness**. New York: Cambridge University Press, 1986.

\_\_\_\_\_. What makes giftedness? Reexamining a definition. **Phi Delta Kappa**, Arlington, v. 60, n. 3, p. 180-184, nov. 1978. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/234665343\\_What\\_Makes\\_Giftedness\\_A\\_Reexamination\\_of\\_the\\_Definition](https://www.researchgate.net/publication/234665343_What_Makes_Giftedness_A_Reexamination_of_the_Definition)>. Acesso em: 14 jan. 2020.

RENZULLI, Joseph S.; REIS, Sally M. The enrichment triad/revolving door model: a school-wide plan for the development of creative productivity. In: RENZULLI, Joseph S. (Org.). **Systems and models for developing programs for the gifted and talented**. Mansfield Center: Creative Learning Press, 1986.

RODRÍGUEZ, María A. C. La mujer en la sociedad actual: contribuciones del sistema educativo. In: SÁNCHEZ, Luz P.; RODRÍGUEZ, Pilar D.; GANDARILLAS, Élica A. (Org.). **Actas del seminario: situación actual de la mujer superdotada en la sociedad**. Madrid: Comunidad de Madrid, Consejería de Educación, 2002.

RODRÍGUEZ, Pilar D. La mujer y el concepto de superdotación. In: SÁNCHEZ, Luz P.; RODRÍGUEZ, Pilar D.; GANDARILLAS, Élica A. (Org.). **Actas del seminario: situación actual de la mujer superdotada en la sociedad**. Madrid: Comunidad de Madrid, Consejería de Educación, 2002.

RODRÍGUEZ, Rosa I. Factores extrínsecos que inciden en el rendimiento deficitario de las mujeres. In: SÁNCHEZ, Luz P.; RODRÍGUEZ, Pilar D.; GANDARILLAS, Élica A. (Org.). **Actas del seminario: situación actual de la mujer superdotada en la sociedad**. Madrid: Comunidad de Madrid, Consejería de Educación, 2002.

ROSSIAUD, Jacques; SANCHO, Cláudia S. **A prostituição na Idade Média**. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

ROWLING, J. K. **Harry Potter e a Pedra Filosofal**. Tradução de Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

RUBIO, María S. M. La escolarización de los alumnos con Altas Capacidades: el principio del principio. In: SÁNCHEZ, Luz P.; RODRÍGUEZ, Pilar D.; GANDARILLAS, Élica A. (Org.). **Actas del seminario: situación actual de la mujer superdotada en la sociedad**. Madrid: Comunidad de Madrid, Consejería de Educación, 2002.

SABATELLA, Maria L.; CUPERTINO, Christina M. B. Práticas educacionais de atendimento ao aluno com Altas Habilidades/Superdotação. In: FLEITH, Denise de S. (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com Altas Habilidades/Superdotação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

SÁNCHEZ, Maximiano C.; MARTÍNEZ, Benito A. Los docentes ante la superdotación: una perspectiva de género. In: SÁNCHEZ, Luz P.; RODRÍGUEZ, Pilar D.; GANDARILLAS, Élica A. (Org.). **Actas del seminario: situación actual de la mujer superdotada en la sociedad**. Madrid: Comunidad de Madrid, Consejería de Educación, 2002.

SANTI, Alexandre de. A história de William Sidis, a pessoa mais inteligente que já existiu. **Super Interessante**, São Paulo, n. 378, ago. 2017. Disponível em: <<https://super.abril.com.br/ciencia/a-historia-de-william-sidis-a-pessoa-mais-inteligente-que-ja-existiu/>>. Acesso em: 29 jan. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 31. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

VELASCO, Clara; CAESAR, Gabriela; REIS, Thiago. Monitor da Violência. Mesmo com queda recorde de mortes de mulheres, Brasil tem alta no número de feminicídios em 2019. **G1**: portal de notícias da Globo, São Paulo, 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/monitor-da-violencia/noticia/2020/03/05/mesmo-com-queda-recorde-de-mortes-de-mulheres-brasil-tem-alta-no-numero-de-feminicidios-em-2019.ghtml>>. Acesso em: 16 jun. 2020.

VIANA, Tania V. **Avaliação educacional diagnóstica**: uma proposta para identificar Altas Habilidades. 2005. 303 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

VIRGOLIM, Angela M. R. **Altas Habilidades/Superdotação**: encorajando potenciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.