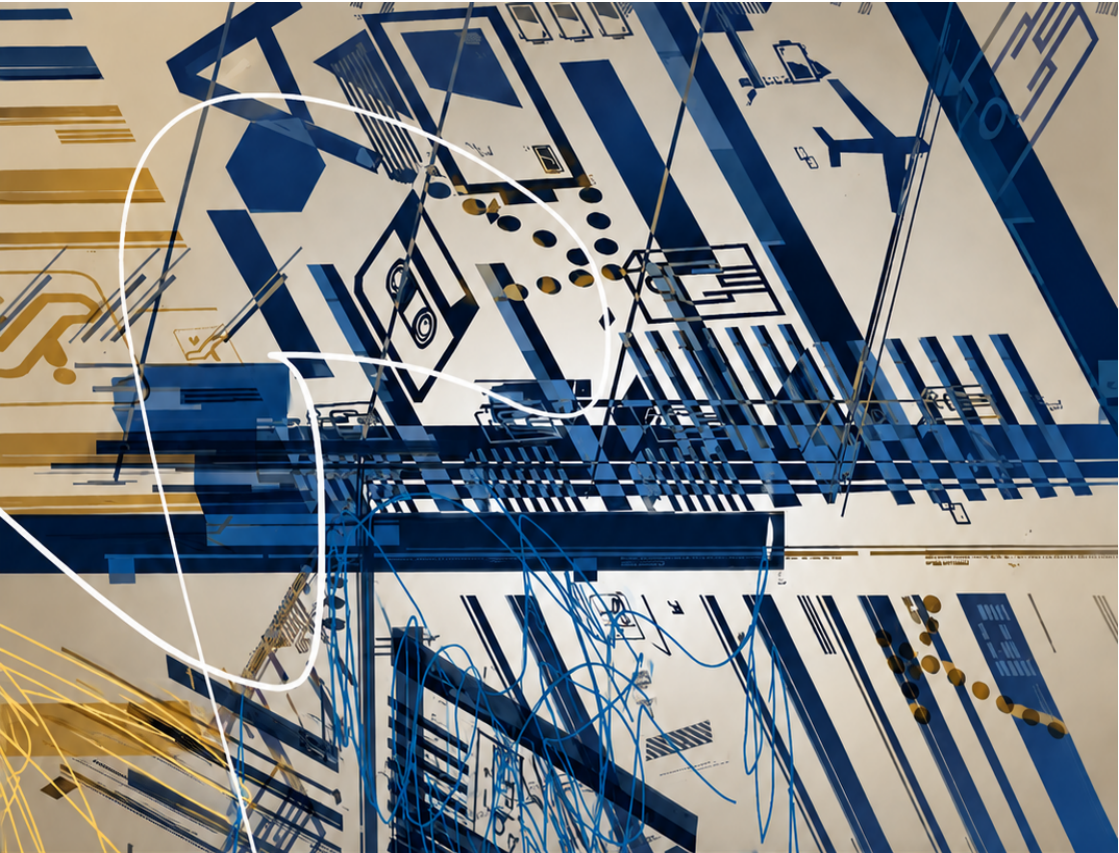




ENSINO, COMUNICAÇÃO E DESINFORMAÇÃO

- Volume IX -

educação **mediática**, **tecnologias** e responsabilidade epistêmica

Organizadores:

Gilson Pôrto Jr.

Gabriel Machado Santos

Helemy dos Santos Ferreira Mendanha
(Orgs.)



Observatório
Edições

MITOS, DESINFORMAÇÃO E INVISIBILIDADE ESCOLAR NA DUPLA EXCEPCIONALIDADE (AHSD/TEA)

Danielle de Moraes Góis Diniz
Fernanda Serpa Cardoso
Viviane de Oliveira Freitas Lione

Introdução

A discussão sobre Altas Habilidades ou Superdotação (AHSD) e Transtorno do Espectro Autista (TEA) integra o campo mais amplo da dupla excepcionalidade, conceito introduzido por James J. Gallagher para designar estudantes que apresentam simultaneamente altas habilidades ou superdotação e alguma deficiência, transtorno ou condição coexistente (Gallagher 1988).

Antes dessa sistematização, o próprio Gallagher (1966) já havia discutido os "picos e vales" que demonstravam padrões de pontos fortes e fracos em crianças superdotadas com dificuldades de aprendizagem, sinalizando precocemente a inadequação dos modelos uniformes de desenvolvimento.

Pfeiffer (2015) aprofundou essa perspectiva ao assinalar que os estudantes com Dupla excepcionalidade, apresentam perfis heterogêneos e de difícil reconhecimento institucional, uma vez que forças e fragilidades coexistem de modo mutuamente modulador. Para Fleith e Alencar (2007), a escassez de pesquisas sobre dupla excepcionalidade no Brasil tem contribuído diretamente para a perpetuação de mitos e dificultado a elaboração de propostas educacionais, uma lacuna que persiste mesmo décadas após as primeiras formulações teóricas da área.

No caso específico da articulação entre AHSD e TEA, a dificuldade de identificação não decorre da ausência de indicadores, mas da precariedade dos enquadramentos interpretativos disponíveis na escola, na família e nos serviços de avaliação. Como demonstram Vilarinho-Rezende, Fleith e Alencar (2016), há um aumento de crianças identificadas como superdotadas que apresentam simultaneamente algum transtorno do neurodesenvolvimento, mas tal fenômeno permanece subnotificado justamente porque o estudante só se torna legível quando se aproxima de figuras já estabilizadas no imaginário educacional: ou o aluno brilhante, produtivo e homogêneo, ou o aluno definido exclusivamente pelo déficit. Tudo aquilo que escapa a essa gramática binária tende a ser lido como ruído, desvio ou inconsistência.

Esse problema se agrava quando mitos sobre superdotação, noções empobrecidas de autismo e repertórios frágeis sobre desenvolvimento circulam como se fossem verdades auto evidentes. Nakano, Negreiros e Fusaro (2025), ao investigarem as práticas de profissionais que atuam na área, identificaram a ausência de consenso sobre indicadores e a falta de instrumentos validados como obstáculos centrais à identificação adequada, o que evidencia que a invisibilidade escolar da dupla excepcionalidade não é um acidente isolado, mas o efeito de um processo social mais amplo de desinformação, seleção narrativa e apagamento da complexidade.

Sob essa perspectiva, o presente texto sustenta que os mitos da superdotação e da dupla excepcionalidade, articulados à desinformação estrutural, funcionam como operadores de invisibilização escolar dos estudantes com AHSD e TEA.

Superdotação e dupla excepcionalidade

Para além do modelo reducionista

Um primeiro obstáculo à compreensão da dupla excepcionalidade reside na permanência de concepções estreitas de superdotação, ainda frequentemente associadas apenas a alto quociente intelectual, desempenho escolar uniforme ou precocidade generalizada. Como alertam Nakano, Negreiros e Fusaro (2025, p. 1), *"a identificação das altas habilidades/superdotação (AH/SD) se mostra uma questão complexa e marcada pela falta de consenso"*, o que representa um campo profundamente vulnerável à circulação de mitos. A literatura da área, contudo, tem se deslocado de modelos exclusivamente psicométricos para formulações mais complexas, que consideram a interação entre capacidades, motivação, criatividade e contexto.

Nesse sentido, a contribuição de Renzulli (1978) é seminal. Ao propor o chamado Modelo dos Três Anéis, o autor sustentou que o comportamento superdotado não pode ser reduzido a escores de inteligência, mas emerge da confluência de três traços: habilidade acima da média em algum domínio do conhecimento, elevado envolvimento com a tarefa (compreendido como motivação, perseverança e concentração) e alta criatividade (pensamento original, flexível e divergente). Em suas palavras, a definição de superdotação deve ser *"baseada nas pesquisas mais atuais e válidas sobre o tema, não em mitos"* (Renzulli, 1978, p. 182), o que implica rejeitar critérios uniformes que desconsiderem a natureza contextual e dinâmica das altas habilidades. Essa inflexão teórica é decisiva

porque recoloca a superdotação no plano do desenvolvimento e não apenas no da classificação.

Ao admitir que altas habilidades se expressam de forma desigual, contextual e não linear, torna-se possível compreender por que certos estudantes exibem excelência em algumas áreas e, simultaneamente, vulnerabilidades importantes em outras, padrão que Gallagher (1975) já descrevera como característico de crianças superdotadas com dificuldades coexistentes. Gardner (1983) também contribuiu para essa ampliação ao romper com a ideia de uma inteligência única e homogênea, favorecendo uma leitura mais plural das potencialidades humanas. A consequência direta para o debate sobre invisibilidade escolar é clara: quanto mais restrita for a imagem do sujeito superdotado, menores serão as chances de identificação de estudantes com perfis assíncronicos, heterogêneos ou atravessados por condições coexistentes.

Fleith e Alencar (2007) sintetizam esse argumento ao afirmar que o avanço na pesquisa sobre AHSD está diretamente relacionado à adoção de uma concepção coerente de superdotação, o que significa que reformular o conceito não é exercício meramente acadêmico, mas condição de possibilidade para práticas de identificação mais inclusivas. Em termos educacionais, a escola não identifica apenas com base em evidências; ela identifica a partir daquilo que já aprendeu a considerar reconhecível.

A dupla excepcionalidade como condição complexa

A dupla excepcionalidade não pode ser compreendida como mera sobreposição mecânica entre um dom e um transtorno. Gallagher (1975) já havia assinalado que crianças com alto potencial e dificuldades coexistentes apresentavam padrões desenvolvimentais que não se reduziam nem à categoria dos superdotados nem à dos estudantes com deficiência, o que tornava sua situação educacional particularmente frágil. Pfeiffer (2015) retoma e aprofunda essa tese ao enfatizar que o caso deve ser lido

menos pela lógica da pureza diagnóstica e mais pela da complexidade: a capacidade intelectual ou o talento podem mascarar a presença de uma deficiência, e o inverso também ocorre, quando a deficiência obscurece o talento.

Esse mascaramento recíproco ajuda a explicar por que tantos estudantes passam anos sem identificação adequada ou recebem respostas pedagógicas insuficientes. Vilarinho-Rezende, Fleith e Alencar (2016), em estudo de caso sobre uma criança superdotada em processo de investigação de possível Síndrome de Asperger, documentaram as dificuldades enfrentadas por profissionais diante de perfis que combinam habilidades excepcionais e características comportamentais atípicas. As autoras concluíram que a dupla excepcionalidade exige leitura longitudinal e multidisciplinar do desenvolvimento, porque características diferenciadas de uma criança superdotada podem ser confundidas com transtornos quando avaliadas isoladamente. Em alguns casos, o desempenho elevado leva professores e familiares a subestimar dificuldades emocionais, sociais, atencionais ou adaptativas; em outros, a ênfase nos prejuízos torna invisíveis os recursos cognitivos, criativos e acadêmicos do estudante.

O resultado, como aponta Pfeiffer (2015), é a negação simultânea de dois direitos: o direito ao reconhecimento do potencial e o direito ao suporte especializado. A dupla excepcionalidade, portanto, configura uma condição qualitativamente complexa, em que forças e fragilidades interagem, se mascaram reciprocamente e organizam a expressão do desenvolvimento, não podendo ser entendida como simples soma entre dom e transtorno.

Mitos e filtros de legibilidade

O mito do superdotado homogêneo

Entre os mitos mais persistentes no campo educacional, destaca-se a noção de que o estudante superdotado se sobressai em

todas as áreas, aprende sozinho, é emocionalmente estável e não necessita de apoio sistemático. Fleith e Alencar (2007) identificaram essa crença como um dos principais obstáculos à elaboração de propostas educacionais adequadas, pois ela transforma uma imagem idealizada em critério tácito de reconhecimento. Nakano, Negreiros e Fusaro (2025) reforçam essa análise ao verificar que profissionais da área relatam dificuldades justamente diante de estudantes cujos perfis não correspondem ao estereótipo do aluno uniformemente brilhante, o que revela que os mitos operam não apenas no senso comum, mas também nas práticas especializadas.

Gallagher (1975) já havia demonstrado, décadas antes, que crianças superdotadas podem apresentar simultaneamente picos de excelência e vales de dificuldade, contradizendo empiricamente a premissa da homogeneidade. Renzulli (1978), por sua vez, ao construir o Modelo dos Três Anéis, operou uma ruptura deliberada com os modelos que reduziam a superdotação ao QI, reconhecendo que o comportamento superdotado emerge de confluência contextual e não de uma condição linear, estável e universalmente distribuída. Quando professores e gestores operam com o modelo do superdotado homogêneo, estudantes que apresentam ansiedade, rigidez, baixa tolerância à frustração, dificuldades motoras ou interação social atípica deixam de ser lidos como possíveis sujeitos com AHSD.

Esse mito atua como filtro de legibilidade: ele define, antecipadamente, quem pode ser lido como superdotado e quem deve ser lançado para fora dessa categoria. Como consequência, estudantes com perfis assíncronicos em especial aqueles com dupla excepcionalidade tornam-se menos visíveis aos processos formais e informais de identificação. A invisibilidade, portanto, não nasce da ausência de indicadores, mas do excesso de rigidez nos esquemas interpretativos socialmente disponíveis.

O mito da incompatibilidade entre AHSD e TEA

Outro mito estrutural é a crença de que altas habilidades e TEA seriam condições mutuamente excludentes. Sob essa lógica, sinais de limitação na comunicação social, na flexibilidade comportamental ou no funcionamento adaptativo bastariam para anular a hipótese de superdotação. Vilarinho-Rezende, Fleith e Alencar (2016) mostram, contudo, que certas características frequentemente associadas à superdotação, foco intenso em temas específicos, dificuldade de interação com pares, resistência a mudanças podem sobrepor-se a traços comuns no espectro autista, criando uma zona de ambiguidade que confunde avaliadores despreparados. As autoras assinalam que a dupla excepcionalidade é um fenômeno complexo, porque características diferenciadas de uma criança superdotada podem ser confundidas com transtornos quando não se realiza uma leitura longitudinal e multidisciplinar do desenvolvimento.

Fleith e Alencar (2007) corroboram essa análise ao ressaltar que profissionais devem ter conhecimento aprofundado tanto sobre a superdotação quanto sobre os transtornos do neurodesenvolvimento, bem como sobre as características que os diferenciam e os aproximam. Nakano, Negreiros e Fusaro (2025) identificam, nessa direção, que a ausência de instrumentos psicometricamente validados para a avaliação de populações com dupla excepcionalidade agrava o problema, pois deixa os profissionais sem ferramentas adequadas para discriminar sobreposições fenotípicas. Gallagher (1975), em perspectiva histórica, já alertava para o fato de que crianças com perfis complexos tenderiam a ser mal enquadradas por sistemas avaliativos desenhados para populações homogêneas.

Essa sobreposição fenotípica exige prudência diagnóstica e refinamento conceitual. O problema não está apenas na semelhança aparente entre certos comportamentos, mas no fato de que a escola e os serviços especializados tendem a buscar coerência rápida onde

o desenvolvimento oferece ambiguidade, assincronia e coexistência. Em vez de reduzir o estudante a uma categoria única, a análise precisa considerar história de vida, processos adaptativos, contextos relacionais e modos específicos de manifestação do talento dimensões que o Modelo dos Três Anéis de Renzulli (1978) já colocava no centro da avaliação ao propor que o comportamento superdotado seja lido em relação a pessoas, momentos e circunstâncias específicas, e não como atributo fixo.

O mito da autossuficiência

Há ainda a crença de que estudantes com alto potencial não necessitam de apoio, pois seus recursos compensariam automaticamente quaisquer dificuldades. Trata-se de uma formulação particularmente nociva porque converte potência em obrigação de autonomia plena. Pfeiffer (2015) insiste que intervenções dirigidas a estudantes com dupla excepcionalidade, devem ser individualizadas e precisam contemplar, ao mesmo tempo, dons e limitações, sem negligenciar nenhuma das duas dimensões. Nakano, Negreiros e Fusaro (2025) reforçam que a identificação das AHSD deve incluir, além do diagnóstico, o acompanhamento e a avaliação dos efeitos dos programas de intervenção, uma vez que o potencial elevado não garante por si mesmo a superação de vulnerabilidades sociais e emocionais.

Quando esse princípio não é observado, a escola tende a oferecer respostas mutiladas. O estudante pode receber estímulos voltados ao talento sem acolhimento para seu sofrimento, ou pode ser assistido apenas pelo viés clínico ou deficitário, sem oportunidades reais de enriquecimento e desenvolvimento de potencial. Fleith e Alencar (2007) denominam essa condição de invisibilidade do potencial: ao focalizar exclusivamente as dificuldades, os sistemas escolares deixam de reconhecer e nutrir recursos que poderiam ser decisivos para o desenvolvimento integral do estudante. Em ambos os casos, o que se produz é uma

inclusão parcial, incapaz de responder à complexidade concreta da dupla excepcionalidade.

Desinformação e invisibilidade

Desinformação para além da notícia falsa

Para compreender a persistência desses mitos, é necessário deslocar a análise para o campo da desinformação. Wardle e Derakhshan (2017) mostram que a desordem informacional não se limita à mentira deliberada, mas inclui enquadramentos seletivos, informações descontextualizadas, repertórios frágeis e narrativas enviesadas que passam a circular como se fossem conhecimento legítimo. Isso é particularmente relevante no debate sobre AHSD e TEA, porque a maior parte da desinformação incidente sobre esses estudantes não se apresenta sob a forma de fake news explícita, mas como repetição naturalizada de imagens parciais.

Nakano, Negreiros e Fusaro (2025) ilustram esse ponto ao verificar que, mesmo entre profissionais especializados, persistem práticas avaliativas inconsistentes e concepções heterogêneas sobre o que constitui a superdotação, o que indica que a desinformação não está confinada ao senso comum, mas penetra os próprios espaços técnicos de avaliação. O gênio solitário, o prodígio precoce, o aluno excelente em tudo, o autista sem imaginação complexa ou o superdotado que dispensa apoio são figuras que ganham força por repetição e passam a orientar expectativas de professores, famílias e profissionais. Quando essas imagens se estabilizam, elas funcionam como molduras de percepção: tornam certos perfis imediatamente reconhecíveis e lançam outros à suspeita, ao silêncio ou à exclusão interpretativa.

Renzulli (1978, p. 180) já advertia que qualquer definição de superdotação deve ser baseada em pesquisas válidas *"e não em mitos"*, o que implica reconhecer que o campo é historicamente vulnerável à colonização por narrativas sem fundamento empírico. Gallagher (1988) reforçou essa preocupação ao propor uma agenda

nacional para a educação de superdotados que contemplasse, explicitamente, a desconstrução de estereótipos que impediam o reconhecimento de estudantes com perfis complexos, especialmente aqueles duplamente excepcionais. Spinelli e Santos (2019) observam que a educação midiática se torna central em tempos de desinformação porque os modos de circulação do conhecimento afetam diretamente aquilo que a sociedade toma como plausível. Aplicado ao campo da dupla excepcionalidade, isso significa que o combate à invisibilidade exige não apenas mais instrumentos de avaliação, mas também uma disputa sobre as narrativas que definem quem pode ser visto como inteligente, vulnerável, apoiável ou incluído.

História única e apagamento da complexidade

A noção de *história única* ajuda a compreender por que a invisibilidade escolar é mais do que simples ausência de percepção. O problema não é apenas não ver, mas ver a partir de categorias estreitas demais para acolher a diversidade real dos sujeitos. Quando a superdotação é narrada sempre pelo viés do êxito visível e do ajuste bem-sucedido, como no estereótipo do aluno brilhante e emocionalmente equilibrado descrito e refutado por Renzulli (1978), estudantes com sofrimento psíquico, assincronia, dificuldades adaptativas ou comportamentos atípicos deixam de caber na imagem dominante.

Vilarinho-Rezende, Fleith e Alencar (2016) documentaram com precisão esse mecanismo ao mostrar que crianças com dupla excepcionalidade frequentemente transitam entre diagnósticos inadequados antes de receberem uma avaliação que contemple simultaneamente seu potencial e suas necessidades de suporte. O enquadramento atua como tecnologia de visibilidade: certas características são iluminadas, enquanto outras são sistematicamente desconsideradas; certos comportamentos são lidos como talento, enquanto outros são imediatamente

medicalizados, moralizados ou desqualificados. Fleith e Alencar (2007) assinalam que a falta de formação específica dos profissionais sobre dupla excepcionalidade agrava esse processo, porque sem um repertório conceitual adequado, o avaliador inevitavelmente recorre aos estereótipos disponíveis na cultura.

A historicidade do problema também importa. A desinformação sobre superdotação e dupla excepcionalidade muda conforme os contextos tecnológicos, culturais e institucionais, o que significa que a invisibilidade não é um resíduo do passado, mas um processo ativo de atualização de estereótipos. Gallagher (1988), ao introduzir o conceito de dupla excepcionalidade, já reconhecia que sua consolidação dependia de mudança nas políticas educacionais, na formação de professores e nos sistemas de avaliação, três frentes que, como demonstram Nakano, Negreiros e Fusaro (2025), ainda permanecem carentes de avanços consistentes no contexto brasileiro.

Implicações teóricas e educacionais

A primeira implicação desse debate é epistemológica: não é mais defensável tratar superdotação e TEA como categorias fechadas, autoevidentes ou mutuamente excludentes. A literatura examinada aponta para a necessidade de modelos contextuais, processuais e relacionais, capazes de apreender interações entre capacidades superiores, fragilidades específicas e trajetórias singulares. O Modelo dos Três Anéis de Renzulli (1978) oferece um ponto de partida ao insistir que o comportamento superdotado é relativo a pessoas, momentos e circunstâncias, recusando qualquer essencialismo que fixe o talento como atributo imutável. Reescrever o problema nesses termos significa deslocá-lo de uma lógica de pureza diagnóstica para uma teoria da complexidade desenvolvimental.

A segunda implicação é formativa. Se a invisibilidade decorre, em parte, de repertórios conceituais frágeis, então a

formação inicial e continuada de professores, psicólogos e demais profissionais precisa incorporar de modo consistente os estudos sobre AHSD, dupla excepcionalidade, diagnóstico diferencial e desinformação. Nakano, Negreiros e Fusaro (2025) verificaram que profissionais que atuam na área frequentemente operam sem instrumentos psicometricamente adequados e sem formação específica para lidar com perfis complexos, o que reforça a urgência de programas de capacitação que contemplem as contribuições de autores como Gallagher, Renzulli e Fleith, entre outros. Isso inclui não apenas conteúdos técnicos, mas também reflexão crítica sobre estereótipos, enquadramentos e narrativas socialmente disseminadas.

A terceira implicação é pedagógica e política. O enfrentamento da invisibilidade exige práticas de identificação e atendimento capazes de reconhecer, simultaneamente, potencial e necessidade de apoio. Pfeiffer (2015) insiste que intervenções dirigidas a estudantes 2e devem ser individualizadas, contemplando dons e limitações de modo integrado, sem que nenhuma das duas dimensões seja sacrificada. Em termos concretos, isso demanda currículo flexível, avaliação compreensiva e multidimensional nos moldes propostos por Renzulli (1978) e desenvolvidos por Fleith e Alencar (2007) no contexto brasileiro —, trabalho em rede entre escola e família, interlocução com serviços de saúde e estratégias de educação midiática que desnaturalizam os mitos em circulação.

Considerações finais

A discussão desenvolvida ao longo deste trabalho permitiu compreender que a invisibilidade escolar de estudantes com dupla excepcionalidade não ocorre por ausência de características identificáveis, mas pela permanência de concepções limitadas sobre altas habilidades ou superdotação e Transtorno do Espectro Autista. A presença de mitos, estereótipos e interpretações reducionistas contribui para que muitos estudantes permaneçam sem

reconhecimento adequado de suas potencialidades e de suas necessidades educacionais.

Observou-se que a ideia do superdotado homogêneo, emocionalmente equilibrado e autossuficiente ainda influencia práticas escolares e processos de avaliação, dificultando a identificação de perfis complexos e assíncronicos. Da mesma forma, a crença de que altas habilidades e autismo são condições incompatíveis reforça interpretações equivocadas e respostas pedagógicas insuficientes. Como consequência, muitos estudantes acabam sendo vistos apenas pelas dificuldades ou apenas pelo potencial, sem que suas singularidades sejam consideradas de maneira integrada.

Também foi possível perceber que a desinformação atua como elemento central na manutenção dessa invisibilidade, especialmente quando conceitos simplificados passam a orientar o olhar de professores, famílias e profissionais da educação. Nesse contexto, a ausência de formação específica e de práticas avaliativas mais amplas favorece a reprodução de modelos excludentes e limita a construção de estratégias pedagógicas mais inclusivas.

Diante disso, torna-se necessário ampliar os debates sobre dupla excepcionalidade no contexto educacional brasileiro, fortalecendo processos de formação docente, práticas de identificação multidimensional e propostas pedagógicas que reconheçam simultaneamente potencialidades e necessidades de apoio. A escola precisa desenvolver formas mais flexíveis e sensíveis de compreender o desenvolvimento humano, valorizando a diversidade dos percursos de aprendizagem e garantindo condições reais de inclusão.

Referências

ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de; FLEITH, Denise de Souza. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento**. São Paulo: EPU, 2001.

FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de (Org.). **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GALLAGHER, James J. Children with developmental imbalances: a psychoeducational definition. In: CRUICKSHANK, William M. (Ed.). **The teacher of brain-injured children**. Syracuse: Syracuse University Press, 1966. p. 21-43.

GALLAGHER, James J. National agenda for educating gifted students: statement of priorities. **Exceptional Children**, v. 55, n. 2, p. 107-114, 1988.

GARDNER, Howard. **Intelligence reframed: multiple intelligences for the 21st century**. New York: Basic Books, 1999.

NAKANO, Tatiana de Cássia; NEGREIROS, Júlia Reis; FUSARO, Luana Hillary. Práticas na identificação das altas habilidades/superdotação segundo relato de profissionais que atuam na área. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 126, e0254246, 2025. DOI: 10.1590/S0104-40362025003304246.

PFEIFFER, Steven I. Gifted students with a coexisting disability: the twice exceptional. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 32, n. 4, p. 717-727, 2015. DOI: 10.1590/0103-166X2015000400015.

RENZULLI, Joseph S. What makes giftedness? Reexamining a definition. **Phi Delta Kappan**, v. 60, n. 3, p. 180-184, 1978.

SPINELLI, Egle Müller; SANTOS, Jéssica de Almeida. Saberes necessários da educação midiática na era da desinformação. **Revista Mídia e Cotidiano**, Niterói, v. 13, n. 3, p. 45-61, 2019.

VILARINHO-REZENDE, Daniela; FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. Desafios no diagnóstico de dupla excepcionalidade: um estudo de caso. **Revista de Psicologia**, v. 34, n. 1, p. 61-84, 2016. DOI: 10.18800/psico.201601.003.

WARDLE, Claire; DERA KHSHAN, Hossein. **Information disorder: toward an interdisciplinary framework for research and policy making**. Strasbourg: Council of Europe, 2017.

