



Psicologia Escolar e Educacional

ISSN: 1413-8557

revistaabrapee@yahoo.com.br

Associação Brasileira de Psicologia Escolar e
Educativa
Brasil

Andrade Antipoff, Cecília; de Freitas Campos, Regina Helena
Superdotação e seus mitos
Psicologia Escolar e Educacional, vol. 14, núm. 2, julho-diciembre, 2010, pp. 301-309
Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional
Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282321833012>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Superdotação e seus mitos

*Cecília Andrade Antipoff
Regina Helena de Freitas Campos*

Resumo

Vários estudos têm destacado algumas ideias equivocadas que perpassam o tema das altas habilidades / superdotação, influenciando diretamente na educação dos indivíduos talentosos. Assim, o objetivo geral deste estudo é realizar uma investigação a respeito dos mitos que ainda perpassam o tema das altas habilidades / superdotação na atualidade, estabelecendo um paralelo com a evolução das leis e políticas públicas voltadas para o atendimento aos superdotados no Brasil. As pesquisas analisadas indicam que somente as leis não são suficientes para determinar uma educação efetiva aos alunos superdotados se não houver uma divulgação esclarecedora do tema. A análise crítica dos estudos abordados poderá favorecer a realização de novas pesquisas sobre a forma como a superdotação tem sido entendida pela sociedade. Além disso, os questionamentos suscitados poderão auxiliar a elaboração e aprimoramento de programas voltados para os indivíduos superdotados e para o meio no qual estão inseridos.

Palavras-chave: Superdotados, mitos, educação.

Giftedness and its myths

Abstract

Several studies have pointed out some mistaken ideas that pervade the theme of the high abilities / giftedness, which have directly affected their education. Therefore, the general aim of this study is to conduct an investigation concerning the myths which still permeate the theme of giftedness today, by comparing it to the evolution of the laws and public policies in Brazil aimed at meeting the needs of the gifted and talented children. Researches conducted show that the laws alone are not enough to assure an effective education to the gifted students, unless further clarifying information on the theme is spread. The critical analysis of the studies addressed may give support to new researches to be conducted about the way giftedness has been understood by the society. Furthermore, the inquiries raised may help to prepare and improve the programs designed to the gifted individuals as well as the environment in which they are inserted.

Keywords: Gifted, myths, education.

La superdotación y sus mitos

Resumen

Varios estudios han destacado algunas ideas equivocadas que impregnan el tema de las altas habilidades / superdotación, influyendo directamente en la educación de los individuos talentosos. Así, el objetivo general de este estudio es realizar una investigación sobre los mitos que aún impregnan el tema de las altas habilidades / superdotación en la actualidad, estableciendo un paralelo con la evolución de las leyes y políticas públicas dedicadas al atendimento de superdotados en Brasil. Las investigaciones analizadas indican que solamente las leyes no son suficientes para determinar una educación efectiva para los alumnos superdotados si no hay una divulgación esclarecedora del tema. El análisis crítico de los estudios abordados podrá favorecer para realizar nuevas investigaciones sobre la forma como la superdotación ha sido entendida por la sociedad. Además, los cuestionamientos levantados podrán auxiliar en la elaboración y perfeccionamiento de programas dirigidos a individuos superdotados y para el medio en el cual están inseridos.

Palabras-clave: Superdotados, mitos, educación.

Introdução

A temática da superdotação e o atendimento educacional para pessoas com altas habilidades têm suscitado um interesse crescente por parte de pesquisadores. Vários autores (Alencar, 2001; Greenfield e cols., 2006; Guenther, 2006; Guenther & Freeman, 2000; Mettrau, 2000) têm ressaltado que essa crescente preocupação pode ser verificada não só no Brasil, como também no cenário internacional. Segundo Alencar (2001), observa-se, em países de distintos continentes, a implementação de propostas educacionais assim como a disseminação de informações de relevância a respeito das altas habilidades. Existe uma busca crescente para proporcionar um maior apoio à educação do superdotado – amparada por leis e políticas educacionais – que favorece uma atuação mais efetiva e significativa para essa parcela da população. Além disso, a maior comunicação entre educadores e especialistas de diversos países tem contribuído de forma significativa para o aumento desse interesse, como destaca Alencar (2001).

As Leis de Diretrizes e Bases do Conselho Nacional de Educação Especial, por meio da Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1995, p.17), definem bem-dotadas as crianças capazes de um desempenho superior (em comparação com o mesmo grupo de idade), incluindo o talento em qualquer das áreas seguintes, consideradas isoladamente ou em combinação: habilidade intelectual em geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; artes visuais e práticas; habilidade psicomotora. No entanto, essa definição é ampliada por alguns autores, dentre eles, Renzulli (1986), que considera fundamental incluir nessa definição fatores relacionados também à motivação. Esse autor propõe uma nova definição denominada “concepção dos três anéis”. Para ele, a superdotação deve ser analisada como resultado da interação entre três fatores (três anéis): habilidade acima da média (que envolve habilidades gerais e habilidades específicas), envolvimento com a tarefa (motivação) e criatividade.

Ao abordar a habilidade acima da média, o autor enfatiza a importância de se levar em consideração tanto as habilidades gerais (que consistem na capacidade de processar informações, integrar experiências que tenham como resultado respostas adequadas e apropriadas a diferentes situações) quanto as habilidades específicas (que dizem respeito à capacidade de adquirir conhecimento, prática e habilidade que permita a atuação em uma ou mais atividades de uma área específica).

O envolvimento com a tarefa relaciona-se com a motivação que está diretamente ligada à energia pessoal canalizada para uma determinada tarefa que envolve, também, perseverança, persistência e dedicação. Corroborando a ideia da importância da motivação para o desenvolvimento de uma habilidade, Halpern (2006) afirma que “learning and academic achievement cannot be considered apart from the motivation to learn and the motivation to demonstrate learning of perform in some way” (A aprendizagem e o aproveitamento acadêmico não podem ser considerados isoladamente da

motivação em aprender e da motivação em demonstrar, de alguma forma, o desempenho do aprendizado) (p. 648).

Já o fator criatividade pode ser observado a partir da fluência, flexibilidade e originalidade de pensamento, curiosidade e possibilidade de abertura a novas experiências.

Segundo Renzulli (1986), os três anéis não precisam estar presentes ao mesmo tempo e nem na mesma intensidade, mas é fundamental que interajam em algum grau para que o resultado seja um alto nível de produtividade. Ainda para esse autor, os comportamentos denominados superdotados podem estar presentes “em algumas pessoas, em determinados momentos e sob determinadas circunstâncias” (p. 76). Percebe-se que, para esse autor, a superdotação não deve ser vista como algo estático, pré-determinado. Ele enfatiza a importância de se levar em conta a interação entre fatores individuais e ambientais. Para Alencar (1986), “superdotação é um conceito ou construto psicológico a ser inferido a partir de uma constelação de traços ou características de uma pessoa” (p.20). (Para a autora, a proposta de uma definição, que seja universalmente aceita acerca dessa temática, torna-se difícil ou até mesmo impossível). Acrescenta Alencar (1993) que “superdotação é um conceito que foi inventado e não algo que foi descoberto, referindo-se àquilo que a sociedade deseja que seja, o que torna o conceito sujeito a mudanças de acordo com o tempo e o lugar” (p. 109). Ainda sobre a complexidade dos conceitos relacionados à superdotação, Mettrau (2000) salienta que “conceituar e caracterizar essa pessoa (com altas habilidades) é uma tarefa bastante difícil, pois os talentos, além de complexos, são múltiplos” (p. 5).

Analisando-se a literatura da área, percebe-se que, ao lado das diferenças no conceito de superdotação, também não há consenso quanto às terminologias utilizadas para designar aquele indivíduo que se destaca por apresentar desempenho superior em alguma habilidade. O Conselho Europeu para Alta Habilidade (*Eurotalent*) optou pela terminologia: “Altas Habilidades”, já o Conselho Mundial para o Superdotado e Talentoso optou pelos termos “Superdotados ou talentosos”¹. Apesar de a legislação brasileira ter adotado, em 1972, o termo “superdotado” (traduzido do termo em inglês “*gifted*”), várias críticas foram e são feitas por alguns autores. Helena Antipoff (1992), por exemplo, questionou esse termo, destacando o quanto pode levar a uma conotação negativa advinda do prefixo “super” (que pode remeter a algo como “super-homem”, expondo esses indivíduos a uma curiosidade excessiva por parte dos outros, altas expectativas de desempenho ou, até mesmo, preconceito). Dessa forma, Antipoff passou a usar o termo “Bem-dotado”. Zenita Guenther (2000, 2006) utiliza o termo “Dotado”, que considera mais coerente com a tradução originada do inglês “*gifted*”. Em 1995, a Política Nacional de Educação Especial

1 Conselhos criados para abordar a questão das altas habilidades / superdotação, com o intuito de promover discussões e integração entre os países. Esses conselhos têm desempenhado importante papel no sentido de sensibilizar autoridades educacionais para a necessidade de criação e implementação de políticas públicas voltadas para o atendimento aos superdotados.

passou a definir aqueles que se destacam como portadores de altas habilidades / superdotados. E, analisando-se a literatura, percebe-se a utilização de termos diferentes por diferentes autores. Alencar, Feldhusen e French (2004) destacam que alguns pesquisadores utilizam os conceitos de superdotação e talento como sinônimos, já outros pontuam diferenças significativas entre os termos.

Apesar do aumento de interesse pela temática da superdotação nas pesquisas atuais, a prática de atendimento a essa parcela da população não tem acompanhado esse crescente interesse. Dentre alguns pesquisadores da área – que destacam essa defasagem e a necessidade de uma maior informação da população sobre a temática, além de um melhor preparo das escolas, professores e famílias para lidarem com essa questão –, destacam-se: Alencar (2001), Maia-Pinto e Fleith (2002), Rech e Freitas (2005), Mettrau e Reis (2007). Alencar destaca que os superdotados representam um grupo que é pouco compreendido e negligenciado, ressaltando a escassez de programas específicos, direcionados para o atendimento desse grupo.

Segundo Guenther e Freeman (2000), as pessoas ditas talentosas correspondem de 3% a 5% da população e estão incluídas na população específica que deve ser atendida pela Educação Especial (educação essa que tem como função identificar, elaborar e organizar os recursos pedagógicos e de acessibilidade para uma participação plena dos alunos, levando-se em conta suas necessidades específicas).

Atualmente, muito tem se falado em educação inclusiva nos contextos educacionais brasileiros. Educação essa que busca o reconhecimento dos direitos da criança, sobretudo o direito à educação: “o movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação”. (Brasil, 2007, p. 1). E, ainda, na perspectiva da educação inclusiva, propõe-se o “atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e *altas habilidades / superdotação*”. (Brasil, 2007, p. 10). Apesar de a proposta da educação inclusiva implicar numa mudança estrutural e cultural nas escolas para que *todos* os alunos tenham suas especificidades atendidas, a ideia disseminada na prática, de uma forma geral e mais frequente, é a de que se deva incluir aquele indivíduo cujo desenvolvimento ou habilidade seja considerado inferior quando comparado ao desenvolvimento e às habilidades das outras crianças que se encontrem na mesma faixa etária ou nível de desenvolvimento.

Diferentemente do que ocorre com as crianças citadas acima, não existe consenso de que a criança portadora de altas habilidades ou talentosa necessite de um atendimento diferenciado. Talvez, por falta de um maior conhecimento sobre a temática, ainda existam muitos mitos que parem sobre a realidade das crianças e jovens bem-dotados. Tais mitos serão explicitados de forma mais específica no desenvolvimento deste estudo. Dentre os pesquisadores que

têm abordado os mitos e crenças errôneas que envolvem as crianças com altas habilidades, citam-se: Alencar e Fleith (2001), Guenther e Freeman (2000), Mettrau (2000), Winner (1998).

O objetivo geral deste estudo é realizar uma investigação a respeito dos mitos e concepções equivocadas que ainda perpassam o tema das altas habilidades / superdotação na atualidade, estabelecendo um paralelo com a evolução das leis e políticas públicas voltadas para o atendimento aos superdotados no Brasil. Para alcançar os objetivos propostos, este estudo pretende: (a) examinar a evolução de leis e políticas públicas voltadas para o atendimento ao superdotado no Brasil; (b) abordar os principais mitos e concepções equivocadas que perpassam o universo das altas habilidades / superdotação, encontrados numa revisão bibliográfica dos últimos dez anos; (c) analisar, a partir da revisão bibliográfica realizada, se a evolução nas leis e políticas públicas favoreceu a superação dos mitos abordados. Cabe ressaltar que, neste estudo, estão sendo consideradas como “mito” tanto as afirmações equivocadas quanto as crenças imaginárias sobre a superdotação. Uma definição mais específica sobre mitos será abordada posteriormente.

Espera-se, com esse estudo, que a análise crítica da literatura consultada possa suscitar novos questionamentos sobre o tema, favorecendo a investigação de novas temáticas referentes a um melhor atendimento aos indivíduos com altas habilidades. Espera-se, também, que o presente texto contribua para uma maior sensibilização do público em geral, educadores e familiares a respeito da superdotação, de forma que os mitos e ideias equivocadas possam ser questionados e superados, favorecendo um atendimento mais adequado a essa parcela da população. Além disso, espera-se que o conteúdo deste estudo possa auxiliar na implementação de programas de atendimento às famílias, escolas, professores e todos aqueles que lidam com a superdotação.

Atendimento às pessoas com altas habilidades e a educação especial na perspectiva da educação inclusiva

A Educação Especial visa à formalização do direito à igualdade de oportunidades educacionais e surge em decorrência de uma série de transformações que foram ocorrendo na forma de atendimento às pessoas com deficiência e, posteriormente, às pessoas com altas habilidades. Uma das ideias que prevalecem é a do respeito às diferenças individuais e do direito à igualdade de oportunidades, sem privilégios ou discriminações (Brasil, 2001). A construção de políticas públicas para embasar a Educação Especial visa garantir educação para todos, de forma a amparar ações que enfrentem desigualdades sociais, democratizando o acesso a bens e serviços públicos, dentre eles, a educação.

No que diz respeito à educação de pessoas com altas habilidades, será apresentado, a seguir, um breve histórico

de como esse atendimento teve seu início no Brasil até a instituição da Educação Especial visando à inclusão.

No Brasil, a preocupação com os bem-dotados existe desde 1929, quando a psicóloga e educadora russa Helena Antipoff sensibilizava a todos para a necessidade de se levar em conta essa parcela da população, buscando alternativas que pudessem favorecer o desenvolvimento pleno desses indivíduos. O primeiro atendimento educacional especializado aos bem-dotados foi criado em 1945, por Helena Antipoff, na Sociedade Pestalozzi do Rio de Janeiro (Brasil, 2001). Dessa época até o início da década de 1970, a menção aos bem-dotados é pouco enfatizada. Somente em 1971, acontece o I Seminário sobre Superdotação do país, em Brasília. Neste mesmo ano, aparece, pela primeira vez, a menção ao superdotado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, enfatizando a necessidade de essa parcela da população receber um atendimento diferenciado: “os **superdotados** deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação”. (Brasil, 1971, art 9º).

Helena Antipoff, que foi uma das primeiras pessoas no país a se preocupar e dar atenção ao desenvolvimento de talentos no quadro geral da Educação Especial, sensibilizada com a realização do I Seminário sobre o tema em Brasília, teve a motivação necessária para colocar em prática um projeto voltado para a educação de talentosos em Minas Gerais. Em 1973, funda a “*ADAV- Associação Milton Campos para o Desenvolvimento e Assistência de Vocações de Bem-Dotados*”, instituição que buscava oferecer aos jovens talentosos: ambiente físico, educativo, cultural e social, que estimulasse e propiciasse o desenvolvimento de suas personalidades, mediante encontros semanais nos fins de semana, ou colônias de férias (Antipoff, 1992).

O Ministério da Educação e Cultura, ciente da necessidade de colocar em prática a proposta de atender as necessidades diferenciadas dessas crianças e jovens talentosos, cria, em 1973, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), órgão responsável pela gerência da Educação Especial no Brasil, que buscava dar apoio às questões referentes ao tema da superdotação no país. Mas, nessa época, as ações empreendidas para o atendimento às pessoas com deficiência e às superdotadas ainda tinham características assistencialistas, sendo empreendidas em ações isoladas por parte do governo ou de particulares. Em 1978, cria-se a Associação Brasileira para Superdotados. Quase uma década depois, em 1987, é publicado o documento: “A hora do superdotado: uma proposta do Conselho Federal de Educação”, apresentando orientações sobre a superdotação, além de sugestões de programas de atendimentos para essa parcela da população (Alencar & Fleith, 2001).

Entre as décadas de 1970 e 1990, vários programas voltados para o superdotado surgiram em diferentes Estados, dentre eles: Bahia, Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo, Espírito Santo, Goiás, Pará, Piauí, Rio Grande do Sul e Rondônia (Brasil, 1994) e, também, no Distrito Federal que, desde 1977, tem um programa de atendimento voltado para os superdotados. Entretanto, essas iniciativas

ainda não garantiriam o acolhimento e efetivo atendimento dessa clientela pelas escolas e autoridades. No que tange à educação das crianças superdotadas, não chegou sequer a ser formulado um atendimento especializado às suas singularidades de aprendizagem.

Em 1994, a Secretaria de Educação Especial lança a série *Atualidades Pedagógicas*. Nesta, um dos volumes refere-se às “Tendências e Desafios da Educação Especial”, no qual Alencar (1993), ao comentar a dificuldade de um atendimento realmente voltado para crianças com altas habilidades, ressalta que “o ensino no país está voltado para o aluno médio e abaixo da média, deixando-se de lado os alunos mais capazes” (p. 9). Em 1995, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação apresenta as políticas federais e as diretrizes para a educação do aluno com altas habilidades. Em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.393 de 20 de dezembro de 1996) e o Plano Nacional da Educação, em 2001, o atendimento à criança talentosa na rede de ensino foi reconhecido legalmente (ressaltando a necessidade desses indivíduos de obter um atendimento especializado que favorecesse o enriquecimento e aprofundamento dos conteúdos, além da autorização para, quando necessário, concluir em série ou etapa em menos tempo do que o convencional). Um pouco antes, em 1999, a Secretaria de Educação Especial (SEESP) publica a série *Atualidades Pedagógicas* cujo grande objetivo era intensificar as ações iniciadas em 1973, embasando programas que tivessem por finalidade identificar e atender essa clientela (Mettrau & Reis, 2007). Em 2002, o Ministério da Educação publica um texto visando contribuir para a formação de professores: “Adaptações curriculares em ação: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com altas habilidades / superdotação” (Brasil, 2002, p.4). Em 2005, são criados os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades / Superdotação – NAAH/S no Distrito Federal e em todos os Estados. Dessa forma, foram criados centros de referência na área, voltados para o atendimento educacional especializado para essa clientela. Dentre os objetivos desses centros, destacam-se: orientação às famílias e a formação continuada para professores como forma de garantir um atendimento diferenciado para esses alunos na rede de ensino.

Cabe colocar ainda que as decisões políticas brasileiras emanadas do Ministério da Educação em muito foram influenciadas pela Declaração de Salamanca, promulgada, na Espanha, em junho de 1994, sobre princípios, política e prática em Educação Especial. (UNESCO & Ministério da Educação e Ciência da Espanha, 1994); mais especificamente no que diz respeito à atenção educacional dispensada ao aluno com necessidades educacionais especiais. Dentre algumas passagens dessa declaração, ressalta-se: “cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhes são próprios”. E, ainda, “os sistemas educativos devem ser projetados e os programas ampliados de modo que tenham em vista toda gama dessas diferentes características e necessidades” (Oliveira, 2007, p. 37)

Apesar de todo esse amparo de leis e políticas públicas e de um crescente interesse por parte das autoridades governamentais para com a atenção e o atendimento ao superdotado, a prática vem sendo “bombardeada” com desafios e dificuldades. É o que salienta Melo e Rocha (2008): “A questão, cuja ênfase incide normalmente no trato com alunos com necessidades especiais, não é simples e apenas reflete a complexidade das polêmicas e mudanças a enfrentar nas escolas regulares” (p. 83).

Assim, os desafios que vêm sendo colocados para a área educacional, no que diz respeito ao desenvolvimento de altas habilidades e talentos, são grandes e complexos. Entretanto, ao analisar a realidade nos contextos educacionais atuais, percebe-se que o amparo dado aos educadores, no sentido de lidarem com as crianças talentosas, tem sido limitado. Dessa forma, o professor ou não sabe identificar a criança portadora de altas habilidades ou, quando a identifica, não sabe o que fazer para auxiliá-la no incremento de suas habilidades (Maia-Pinto & Fleith, 2002). Isso quando acredita que essa criança necessita de um atendimento especializado, o que nem sempre acontece. Em muitos casos, a criança, erroneamente, é considerada como capaz de se desenvolver e desenvolver seus estudos e talentos por conta própria. Extremiana comenta esse mito construído a respeito da criança com altas habilidades: “por ser superdotados tienen el éxito asegurado; no necesitan ayuda ni en la escuela ni en hogar porque triunfan de forma natural” (2000, p. 102). Questionando essa visão e destacando a importância de um trabalho diferencial para esse aluno com altas habilidades em sala de aula e sensibilizando para as possíveis consequências ao não fazê-lo, destaca Gross: “correm sério risco de isolamento social e rejeição dos pares, a menos que o sistema educacional proporcione a eles um grupo de colegas baseado não em idade cronológica, mas em habilidades, interesses comuns e nível de desenvolvimento” (2002).

Guenther (2000), assim como Alencar e Fleith (2001) destacam a importância do reconhecimento e estimulação do potencial dessa criança em sala de aula.

Analizando a literatura da área, percebe-se que existe uma desinformação significativa quanto à existência dessa parcela da população e, mais ainda, da necessidade de identificá-la e proporcionar meios de aprimorar os talentos encontrados. Como resultado, o que se encontra é uma enorme dificuldade de identificação e, consequentemente, de atuação efetiva e favorável junto a essas crianças.

Mitos que perpassam o tema das altas habilidades / superdotação

A partir do que foi explicitado anteriormente, percebe-se a existência de discordâncias entre pesquisadores no que diz respeito a termos, conceitos e significados quando a pauta são as altas habilidades / superdotação. Talvez essa multiplicidade de ideias leve ao surgimento de dúvidas e posturas equivocadas quando a discussão envolve o indivíduo superdotado.

Segundo Winner (1998), os mitos e mal-entendidos aparecem nas mais variadas áreas de estudo, mas a ênfase de seu trabalho é no tema da superdotação. A autora define brevemente um mito como uma “suposição fortemente mantida” (p. 14) e identifica nove mitos que perpassam o tema em questão. Segundo o Dicionário de Filosofia (Russ, 1994), um mito é uma “representação coletiva muito simplista e muito estereotipada, comum a um grupo de indivíduos” (p. 187). Rech e Freitas (2005) apontam que um mito surge no imaginário popular na tentativa de buscar uma compreensão dos mistérios da natureza física e sobrenatural. Outros autores que também citam, em seus trabalhos, os mitos e crenças envolvendo o tema das altas habilidades / superdotação são Maia-Pinto e Fleith (2002), Alencar e Fleith (2001), Extremiana (2000), Guenther e Freeman (2000).

Neste momento, a intenção é arrolar brevemente alguns mitos e crenças que são mais citados na literatura. Primeiramente, serão abordados cinco dos nove mitos identificados por Winner (1998). Em seguida, será analisada qual seria a concepção correta que substituiria o mito em questão. Também serão analisados alguns mitos e crenças propostos em trabalhos de outros autores. Posteriormente, será feito um paralelo com alguns trabalhos publicados na atualidade que, abordam, de alguma forma, as questões que serão propostas aqui. Os mitos serão enumerados não por ordem de importância ou prevalência na literatura, mas, simplesmente, por uma questão de organização.

Mito 1 – A pessoa com altas habilidades destaca-se em todas as áreas do currículo escolar

A ideia implícita nesse mito, segundo Winner (1998), é a de que a criança que foi identificada como superdotada possui uma capacidade intelectual geral que faz com que essa criança seja brilhante e se destaque em todas as áreas.

O argumento que contraria esse mito, amplamente citado na literatura encontrada, é o de que a superdotação numa determinada área, como a matemática, por exemplo, não implica necessariamente numa superdotação em outras áreas como o português e as ciências. Mas, muito pelo contrário, é até comum encontrar superdotados numa determinada área que apresentam dificuldades e até distúrbios de aprendizagem em outras. Alencar (2001) afirma que é comum haver uma discrepância entre o potencial de um indivíduo (aquilo que ele é capaz de realizar e aprender) com o seu desempenho real (aquilo que ele vai realmente demonstrar que conhece).

Mito 2 – Todo indivíduo superdotado tem um QI elevado

Esse mito traz a suposição implícita de que qualquer criança superdotada (independentemente da área na qual o

talento foi identificado) deva apresentar um QI (Quociente Intelectual) ² elevado.

Essa ideia é logo descartada ao levarmos em consideração a existência dos chamados *idiots savants*. Winner define-os como: “indivíduos frequentemente autistas, com QIs na extensão de retardo e habilidades excepcionais em domínios específicos”. (p. 16). Além desses casos específicos, existem crianças extremamente superdotadas nas artes e na música sem apresentarem um QI excepcionalmente elevado, como ressalta Winner (1998). Percebe-se que a ideia de superdotação relacionada com QI é aquela que ainda vislumbra a inteligência como uma instância fixa e pré-determinada, como uma “inteligência geral” que pode ser medida e quantificada por um valor. É sabido que os testes de QI medem somente algumas habilidades humanas, mais especificamente aquelas relacionadas à linguagem e aos números.

Mito 3 – A superdotação é inata ou é produto do ambiente social

Esse mito, que foi abordado tanto por Winner (1998) quanto por Guenther e Freeman (2000), envolve duas concepções que, atualmente, quando separadas, são consideradas incompletas e equivocadas. A primeira delas é aquela na qual a superdotação é vista como inata ao indivíduo, relacionada com a genética. Ou seja, ou se nasce superdotado ou não. Já a segunda concepção é aquela que preconiza somente o papel do ambiente e da influência social na constituição da inteligência. Ou seja, a ideia de que a superdotação é uma questão de treinamento por parte de professores e pais, e, se a criança nasce num ambiente que lhe proporciona boas condições de estudos e estímulos às habilidades, então, a superdotação em determinada área poderá ser desenvolvida.

A concepção mais aceita na atualidade é a de que a habilidade e o talento devem existir em algum grau no indivíduo, mas que só essa existência não é suficiente para que a superdotação se desenvolva. Para isso, é necessário muito esforço, treino e motivação (Greenfield e cols., 2006; Schraw, 2006).

Ao abordar a questão do desenvolvimento da inteligência, Halpern (2006) afirma que o biológico e o cultural influenciam-se mutuamente, de forma cíclica, acrescentando ainda que não existe um fator que seja mais importante do que o outro.

Mito 4 – O indivíduo superdotado também é psicologicamente bem ajustado

A ideia implícita nesse mito é a de que as crianças superdotadas são aquelas vistas como populares, bem

² Medida utilizada para a estimativa da inteligência, representada pela razão entre a idade mental e a idade cronológica, expressa em percentil.

ajustadas, esbanjando saúde física e psicológica. Entretanto, vários são os autores que destacam o quanto essas crianças podem ser emocionalmente instáveis, ou pelo fato de não poderem ser quem realmente são, na tentativa de se igualarem aos demais (o que pode ocasionar uma angústia significativa e até a perda da identidade), como pontua Novaes (1979), ou pelo fato de serem ridicularizadas pelos pares ou, até mesmo, pelo fato de serem ainda emocionalmente imaturas para lidar com as questões que já conseguem compreender racionalmente. Dentre algumas das características socioemocionais dos superdotados que podem ser motivo de preocupação e de maior atenção por parte dos familiares e profissionais que os rodeiam, Alencar (2007) cita: assincronia entre distintas dimensões do desenvolvimento; perfeccionismo excessivo; hipersensibilidade e sub-rendimento.

Mito 5 – As crianças superdotadas se tornam adultos eminentes

Ideia equivocada de que a superdotação determina uma vida futura de sucesso e felicidade certos, conforme Alencar e Fleith (2001), Guenther e Freeman (2000) e Winner (1998).

Winner (1998) afirma que “muitas crianças superdotadas, especialmente os prodígios, malogram, enquanto outras acabam por se dedicar a outras áreas de interesse” (p. 18). Além disso, a autora acrescenta que também existem muitos adultos eminentes que não foram prodígios ou superdotados na infância. Guenther e Freeman (2000) afirma que a dotação é algo que o indivíduo traz em potencial quando nasce, mas, para ser desenvolvida, deve ser trabalhada ao longo da vida, a partir das interações do indivíduo com seu ambiente físico, psicológico e social. Ou seja, apenas a dotação e o talento, por si sós, não garantem o desenvolvimento pleno de uma superdotação. É necessário estímulo do ambiente e muita dedicação, motivação e persistência do próprio indivíduo. Schraw (2006) acredita que a superdotação seja construída e afirma “experts become experts slowly through years of hard work, deliberate practice, and guidance from other experts” (especialistas tornam-se especialistas lentamente, com o passar dos anos e através de um árduo trabalho, prática constante e orientação de outros especialistas) (p. 250).

Mito 6 – As pessoas com altas habilidades provêm de classes socioeconômicas privilegiadas

Tal mito foi citado pelo documento elaborado pelo MEC, *Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: Superdotação e Talento*, (Brasil, 1999). Constitui uma crença equivocada de que somente aquelas crianças que provêm de famílias de classes mais abastadas terão condições de serem estimuladas e de poderem desenvolver seus talentos. Contrariando tal crença, o

fato verificado por vários pesquisadores é de que, mesmo nas camadas menos privilegiadas socioeconomicamente, é possível e frequente encontrar crianças brilhantes em alguma área da inteligência (Antipoff, 1992). O que não pode deixar de ser dito é que a necessidade de estímulo é muito importante, podendo ser decisiva no desenvolvimento futuro desses indivíduos. Por isso a necessidade de identificar o quanto antes esse talento para que as habilidades não se percam e, mais ainda, para que esses indivíduos possam direcionar seus talentos e seu “furor” de inteligência a fim de produzirem resultados positivos e aprovados socialmente, de forma que possam contribuir para a comunidade da qual fazem parte.

Mito 7 – Não se deve identificar pessoas com altas habilidades

Essa crença remete à ideia de que não há vantagens em identificar as pessoas com altas habilidades (Alencar, 2001). Rech e Freitas (2005) rebatem esse mito afirmando que é fundamental os professores saberem identificar seus alunos talentosos, de forma que possam proporcionar meios de encaminhá-los para um atendimento especializado, visando ao aprimoramento de suas habilidades. Do contrário, se não forem identificados, como poderão ter suas necessidades educacionais atendidas?

Mito 8 – As pessoas com altas habilidades não precisam de atendimento educacional especial

A ideia implícita nessa crença é a de que, por ser superdotado, tudo é muito fácil para o indivíduo e, dessa forma, para que proporcionar um atendimento diferenciado? Será que esse aluno apresenta necessidades educacionais especiais?

O que é encontrado na literatura vai em direção contrária a essa ideia. Os pesquisadores da área afirmam que existe necessidade de essas crianças serem identificadas o quanto antes e que um atendimento diferenciado é essencial a esses indivíduos para que os talentos não sejam desperdiçados e para favorecer não só o pleno desenvolvimento dos talentos em questão, mas, também, o pleno desenvolvimento emocional e psicológico dessas crianças (Alencar, 2007; Antipoff, 1992; Freeman & Guenther, 2000; Guenther & Freeman, 2000; Maia-Pinto & Fleith, 2002; Rech & Freitas, 2005).

Em uma pesquisa recente, realizada no Rio Grande do Sul / Brasil, para investigar os mitos que envolvem os alunos com altas habilidades prevalentes na concepção dos docentes do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública estadual, constatou-se que a maioria dos professores entrevistados (mesmo tendo participado de algumas palestras informativas sobre o tema das altas habilidades / superdotação) mantinha algumas ideias deturpadas sobre o indivíduo talentoso. Dentre as mais significa-

tivas, destaca-se a concepção de que as altas habilidades são uma característica exclusivamente genética, provinda das classes socioeconômicas privilegiadas, além da ideia de que tudo é muito fácil para os talentosos, o que cria a expectativa de que apresentarão desempenho superior em todas as áreas de aprendizagem. Mas o fato mais interessante encontrado pelas pesquisadoras foi o de que a única professora que não tinha participado do curso de capacitação sobre superdotados nos anos anteriores incidiu em 60% dos mitos. As demais apresentaram apenas 20% de incidência. As autoras verificaram que a maioria dos professores alterou algumas de suas crenças deturpadas sobre os alunos superdotados a partir do curso que lhes foi proporcionado pela escola. Ou seja, percebeu-se que uma das formas de ultrapassar as ideias e crenças equivocadas sobre as altas habilidades / superdotação é fornecendo informações corretas e cursos de formação continuada para os professores (Rech & Freitas, 2005).

Maia-Pinto e Fleith (2002) realizaram uma pesquisa para investigar qual era a percepção dos professores de escolas públicas e particulares de Brasília sobre alunos superdotados. Verificaram que, apesar de os docentes acreditarem na real importância que a escola desempenha na educação do aluno com altas habilidades, esses professores relataram nunca terem trabalhado com alunos superdotados. Ou seja, não realizavam qualquer trabalho no sentido de identificar ou atender de forma diferenciada tais alunos. Concluiu-se que os profissionais que lidam com a educação apresentam um conhecimento superficial e incompleto do aluno com altas habilidades, além de não contarem com uma orientação focada nas práticas educacionais voltadas para essa clientela. Percebe-se que a falta de informação também desfavorece o desenvolvimento de práticas adequadas a essas crianças. E não há como fugir dos mitos que perpassam o tema das altas habilidades / superdotação nesse sentido. Se não fosse a crença de que os superdotados não necessitam de um atendimento educacional especial, será que os professores das escolas pesquisadas no estudo acima teriam lidado com alunos superdotados em suas salas de aula? Ou será que não há um embasamento que os auxilie neste sentido? De acordo com Maia-Pinto e Fleith (2002), “a falta de uma definição de superdotação por parte do professor limita as chances de uma criança ter o seu potencial desenvolvido ou de ser indicada para algum programa especial”.

Considerações Finais

Apesar de as diretrizes legais, assim como os Parâmetros Curriculares, atentarem para os alunos com altas habilidades há algumas décadas, o que se percebe na prática é que somente as leis não bastam quando o assunto é a superdotação. É necessário ir além do que está definido no papel e que sejam realizadas ações concretas: maior conscientização das escolas e comunidades, cursos de capacitação continuada para professores, palestras informativas etc. para que os mitos sejam amenizados ou até mesmo supe-

rados, e para que o atendimento a esta clientela não seja prejudicado ou pela falta de informação, ou pela informação equivocada (como, por exemplo, de que o superdotado não necessita de atendimento especial).

Este é um tema de grande relevância, principalmente, levando-se em conta que há a necessidade de medidas de apoio e atendimento eficazes aos indivíduos que se destacam por apresentarem um potencial superior quando comparados com outros de mesma faixa etária ou nível de desenvolvimento.

Assim, as informações abordadas e discutidas ao longo deste estudo podem colaborar para elaboração e implementação de atividades e programas voltados aos indivíduos com altas habilidades / superdotação, desmistificando ideias deturpadas e favorecendo uma educação mais incisiva e eficaz para que esses indivíduos tenham suas necessidades educacionais atendidas de fato.

Referências

- Alencar, E. M. L. S. (1986). *Psicologia e educação do superdotado*. São Paulo: EPU.
- Alencar, E. M. L. S. (1993). Um retrato da educação especial no Brasil. *Em aberto*, 13(60), 5-10.
- Alencar, E. M. L. S. (2001). *Criatividade e educação de superdotados*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Alencar, E. M. L. S. (2007). Características socioemocionais do superdotado: questões atuais. *Psicologia em Estudo*, 12(2), 371-378.
- Alencar, E. M. L. S., Feldhusen, J. F., & French, B. (2004). Identificando talentos, aspirações profissionais e pessoas mais admiradas por estudantes. *Psicologia Escolar e Educacional*, 8(1), 11 – 16.
- Alencar, E. M. L. S., & Fleith, D. S. (2001). *Superdotados: determinantes, educação e ajustamento*. São Paulo: EPU.
- Antipoff, H. (1992). *A educação do bem-dotado – coletânea das obras escritas de Helena Antipoff*. Rio de Janeiro: SENAI.
- Brasil. (1971). *Lei n 5692 - Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus*. Brasília: Diário Oficial da União.
- Brasil. (1994). *Tendências e desafios da Educação Especial*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto / Secretaria de Educação Especial.
- Brasil. (1995). *Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades: superdotação e talentos*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto / Secretaria de Educação Especial.
- Brasil. (1999). *Programa de capacitação de recursos humanos do Ensino Fundamental: superdotação e talento*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto / Secretaria de Educação Especial.
- Brasil. (2001). *Resolução 02/2001*. Brasília: Ministério da Educação / Câmara de Educação Básica.
- Brasil. (2002). *Educação Infantil: Saberes e práticas da inclusão: altas habilidades / superdotação*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto / Secretaria de Educação Especial.
- Brasil. (2007). *Política Nacional de Educação Inclusiva na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto / Secretaria de Educação Especial.
- Greenfield, P. M., Trumbull, E., Keller, H., Rothstein-Fisch, C., Suzuki, L. K., & Quiroz, B. (2006). Cultural concepts of learning and development. Em P. A. Alexander & P. H. Winne (Orgs.), *Handbook of Educational Psychology* (Vol 2, pp. 675-691). London: LEA.
- Extremiana, A. A. (2000). *Niños superdotados*. Madri: Pirâmide.
- Guenther, Z. (2006). *Capacidade e Talento: Um Programa Para a Escola*. São Paulo: EPU.
- Guenther, Z. (2006). *Desenvolver Capacidades e Talentos: Um conceito de Inclusão*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Guenther, Z., & Freeman, J. (2000). *Educando os mais capazes*. São Paulo: Pedagógica e Universitária.
- Halpern, D. F. (2006). Assessing gender gaps in learning and academic achievement. Em P. A. Alexander & P. H. Winne (Orgs.), *Handbook of Educational Psychology* (Vol 2, pp. 635-653). London: LEA.
- Maia-Pinto, R. R., & Fleith, D. S. (2002). Percepção de professores sobre alunos superdotados. *Estudos de Psicologia*, 19(1), 78-90.
- Melo, P. E., & Rocha, M. L. (2008). Poder e trabalho na escola: práticas inclusivas em discussão. *Psicologia em revista*, 14(2), 81-94.
- Mettrau, M. B. (2000). *Inteligência, patrimônio social*. Rio de Janeiro: Dunya.
- Mettrau, M. B., & Reis, H. M. M. S. (2007). Políticas públicas: altas habilidades / superdotação e a literatura especializada no contexto da Educação Especial / Inclusiva. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 15(57), 489-510.
- Novae, M. H. (1979). *Desenvolvimento psicológico do superdotado*. São Paulo: Atlas.
- Oliveira, S. G. (2007). *A nova educação e você*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Rech, A. J. D., & Freitas, S. N. (2005). Uma análise dos mitos que envolvem os alunos com altas habilidades: a realidade de uma

escola de Santa Maria / RS. Revista *Brasileira de Educação Especial*, 11(2), 295-314.

Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. Em R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Orgs.), *Conception of giftedness* (pp. 53-92). New York: Cambridge University Press.

Russ, J. (1994). *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Scipione.

Schraw, G. (2006). Knowledge: Structures and processes. Em P. A. Alexander & P. H. Winne (Orgs.), *Handbook of Educational Psychology* (Vol. 2, pp. 245-263). London: LEA.

Winner, E. (1998). *Crianças Superdotadas: Mitos e Realidades*. Porto Alegre: Artmed.

Recebido em: 19/10/2009
Reformulado em: 24/05/2010
Aprovado em: 22/07/2010

Sobre as autoras

Cecília Andrade Antipoff (cecilia.antipoff@yahoo.com.br)
Universidade Federal de Minas, Belo Horizonte - MG

Regina Helena de Freitas Campos (rcampos@ufmg.br)
Universidade Federal de Minas, Belo Horizonte – MG

Correspondência

Cecília Andrade Antipoff
Rua: Ajax Correia Rabelo – 235 – Mangabeiras
Belo Horizonte – MG – Cep: 30210-040.

Agradecimentos

Apoio do CNPQ.