

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

SHARA DA SILVA BARBOSA

**ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: UMA REVISÃO TEÓRICA SOBRE
A EVOLUÇÃO DESSE CONCEITO E OS MITOS E AS CRENÇAS QUE O
ACOMPANHAM**

MARINGÁ

2022



SHARA DA SILVA BARBOSA

**ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: UMA REVISÃO TEÓRICA SOBRE
A EVOLUÇÃO DESSE CONCEITO E OS MITOS E AS CRENÇAS QUE O
ACOMPANHAM**

Trabalho de Conclusão de Curso – TCC,
apresentado ao curso de Pedagogia, como
requisito parcial para cumprimento das
atividades exigidas na disciplina do TCC.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Solange Franci
Raimundo Yaegashi.

MARINGÁ

2022

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: UMA REVISÃO TEÓRICA SOBRE A EVOLUÇÃO DESSE CONCEITO E OS MITOS E AS CRENÇAS QUE O ACOMPANHAM

Shara da Silva Barbosa¹
Solange Franci Raimundo Yaegashi²

Resumo: Este estudo tem como objetivo compreender o conceito de altas habilidades/superdotação (AH/SD) presente na literatura em âmbitos nacional e internacional e os mitos e as crenças que surgiram ao longo da história vinculados a ele. Para tanto, realizamos uma pesquisa de cunho bibliográfico, de natureza descritiva, tendo como linha de estudo a concepção de educação especial abordada pela Declaração de Salamanca (1994). O estudo foi dividido em dois momentos. No primeiro, discorremos sobre o histórico das AH/SD presentes na literatura e os conceitos de superdotação vigentes ao longo da história e em diferentes culturas. No segundo momento, por sua vez, abordamos os mitos e as crenças vinculados ao conceito AH/SD, dispendo da obra primária *Crianças superdotadas: mitos e realidades*, de Winner (1998) e autores secundários, como suporte metodológico. As leituras evidenciaram que não existe uma definição aceita universalmente, uma vez que o conceito de AH/SD varia de acordo com a cultura de um povo, sendo, também, modificado ao longo da história. Contudo, os autores entram em consenso no que se refere à necessidade de diagnóstico precoce e de um ensino diferenciado para esses discentes. Chegamos à conclusão de que os mitos são nocivos e precisam ser erradicados para que esse público-alvo da Educação Especial tenha um ensino de qualidade, conforme preconizam as legislações brasileiras.

Palavras-chaves: Altas habilidades/superdotação (AH/SD); Mitos; Cultura, Educação.

Abstract: The aim of this paper was to comprehend the concept of gifted existing in national and international literature and the myths and beliefs that have emerged throughout history linked to it. Therefore, we made out a bibliographic research, of a descriptive nature, having as a line of study the concept of special education addressed by the Salamanca Declaration (1994). This study was divided in two points. First part was discussed about gifted historic existing in literature and the conception over giftedness prevailing throughout history and in different cultures. Second part, we approached the myths and beliefs linked to the gifted concept, using the primary work *Gifted Children: Myths and Realities by Winner (1998)* and secondary authors as methodological support. The readings showed that there is no universally accepted definition, once the concept of gifted changes according to the culture of the people, being also modified throughout history. However, the authors reach a consensus

¹Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: shara.barbosa@outlook.com

²Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: solangefry@gmail.com

regarding the need for early diagnosis and differentiated teaching for these students. We draw the conclusion that myths are harmful and need to be eradicated so that this Special Education target public has a quality education, as recommended by Brazilian legislation.

Keywords: Gifted; Myths; Culture; Education.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, as Políticas de Educação Especial brasileiras buscam garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na escola comum (BRASIL, 1994; 2008; 2015).

Neste sentido, conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008, p.15), os discentes com altas habilidades/superdotação (AH/SD)³ fazem parte do público-alvo da Educação Especial (PAEE). Esses alunos se caracterizam por apresentarem um

[...] 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.

Conforme Novaes (1979, p. 30 - 31), esses alunos necessitam, por causa de suas habilidades, de programas diferenciados com a finalidade

[...] de se realizarem pessoalmente e poderem dar maior contribuição à sociedade [...]. Oportuno seria lembrar que educação igual para todos não significa que a criança mais bem dotada ou que tenha maior capacidade para aprender deva ser privada dessa oportunidade de aprender mais e sim tenha oportunidade igual para aprender ao melhor nível de suas capacidades.

Contudo, na maioria das vezes, não conhecemos a história por trás dos direitos atuais desse público-alvo, muito menos os mitos⁴ que surgiram das concepções de superdotação veiculadas ao longo do tempo, que acabaram influenciando a maneira como esses discentes são vistos na atualidade.

³ Escolhemos empregar a expressão Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), uma vez que é o termo apresentado nas legislações brasileiras.

⁴ Para Rech e Freitas (2005), os mitos são tidos como concepções que se originam no imaginário popular com a finalidade de tentar encontrar respostas para os mistérios presentes na natureza física e sobrenatural.

Nas palavras de Gallagher (1994, p. 83),

[...] a forma como esses estudantes são educados hoje depende, em parte, de valores e conceituações que podem ter sido criadas há gerações, mas que ainda estão vivas na mente dos educadores e dos tomadores de decisão. Para compreendermos os programas de hoje, devemos refletir sobre os valores de outrora (tradução nossa).⁵

Nesse sentido, diversos questionamentos são levantados: como é apresentado o conceito de superdotação ao longo do tempo? Como esse público-alvo era visto e educado? Por que precisam de um ensino diferenciado? Por que necessitamos ter um olhar atento a esses alunos, já que apresentam capacidades acima da média? Estes são os questionamentos que induziram o tema central desta pesquisa: o conceito de superdotação e os mitos e as crenças que surgiram ao longo do tempo vinculados a ele. Visto que, como afirma Gick (2009), o conceito de AH/SD varia de acordo com a cultura de um povo, sendo modificado ao longo da história.

Dessa forma, os “[...] valores culturais podem inibir o desempenho de crianças mais capazes da escola” (FREEMAN e GUENTHER, 2000, p. 48), assim cada cultura pode apresentar um estereótipo de criança bem-dotada distinto.

Isso posto, o presente estudo parte da seguinte problemática: de que forma o conceito de AH/SD é abordado na literatura em âmbito nacional e internacional e quais os mitos e as crenças vinculados a esse conceito ao longo do tempo?

A fim de responder essa questão, utilizamos literaturas nacionais e internacionais, uma vez que a literatura nacional concernente a essa temática é escassa, principalmente no que se refere à concepção de superdotação. Ademais, os primeiros materiais, bem como o termo “AH/SD”, que, atualmente, é empregado nas legislações, são traduções de conceitos advindos do inglês⁶.

Dessa forma, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de natureza descritiva, tendo como linha de estudo a concepção de educação especial abordada pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p.03), a qual postula que

⁵ “[...] how these students are educated today is dependent, in part, upon values and conceptualizations that may be generations old, but are still alive in the minds of educators and decision-makers. In order to understand the programs of today, we must reflect on the values of yesteryear” (GALLAGHER, 1994, p. 83).

⁶ Isso ocorre, segundo Freeman e Guether (2000), pelo fato de os Estados Unidos (EUA) gastarem anualmente milhões de dólares, advindos tanto do governo como de entidades e fontes de recursos, em pesquisas e programas direcionados para esse público.

[...] o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização.

O presente artigo apresenta como objetivo geral, conforme apresentado anteriormente, compreender o conceito de AH/SD presente na literatura em âmbito nacional e internacional e os mitos e as crenças que surgiram ao longo da história vinculados a ele. Esse objetivo se desdobra em três objetivos específicos: 1) compreender o conceito de AH/SD presente na literatura nacional e internacional; 2) identificar os documentos oficiais que tenham como foco as AH/SD; 3) caracterizar, por meio da revisão bibliográfica, os mitos mais recorrentes advindos das concepções da superdotação apontados pela obra primária intitulada *Crianças Superdotadas: mitos e realidades*, de Winner (1998)⁷ e outros autores secundários.

O estudo justifica-se pelo interesse **pessoal** da pesquisadora, que, em sua trajetória acadêmica, desenvolveu estudos na área de Educação Especial. Todavia, vale ressaltar que o assunto não é de interesse apenas pessoal, mas também **científico**, em decorrência da escassez de informação científica acerca dos mitos e das crenças sobre os alunos superdotados, bem como **social**, uma vez que

[...] as altas habilidades/superdotação não são um tema novo, mas é recente principalmente quando se diz respeito à educação, portanto todos (responsáveis, profissionais da educação e pessoas em geral) devem se informar e se apropriar para que se sintam ao menos minimamente aptos a lidar com o diferente e saber direcioná-lo para que sempre se possa potencializar os benefícios e minimizar os malefícios de cada necessidade especial, em específico a superdotação, que pode vir a demandar um acompanhamento neuropsicológico constante e minucioso devido às suas questões emocionais instáveis e passíveis de agravantes (ALCANTARA, 2020, p. 20).

A esse respeito, de acordo com Mettrau (2000), na contemporaneidade, ainda persiste a crença de que os superdotados possuem dons. Contudo, devemos compreender que não se refere a um dom, mas às características e aos comportamentos que, como em todo ser humano, devem ser aperfeiçoados na interação com o meio social.

⁷ Ellen Winner é professora de psicologia na faculdade de Boston e pesquisadora associada sênior do Projeto Zero, Harvard Graduate School of Education. Ela dirige o Laboratório de Artes e Mente (*Arts and Mind Lab*), que se concentra na cognição nas artes em crianças superdotadas e típicas, bem como em adultos.

Nos meios escolares, principalmente, existe uma concepção arcaica de que os alunos com habilidades acima da média têm capacidades de desenvolverem-se e fortalecerem seus potenciais sob qualquer ambiente e condição que estiverem inseridos (BRANCO et al., 2017).

Nessa perspectiva, Pérez (2011, p. 514) enfatiza que essa ideia de que indivíduos superdotados

[...] são super-heróis, cujo QI determina uma superioridade, que não precisam de nada e são o centro do universo é um estereótipo bastante difundido na nossa sociedade e muito dificulta a identificação do ser humano real que está escondido por baixo dessa “máscara”, sentado nos bancos escolares.

Como declaram Lima e Moreira (2007, p. 05),

[...] as idéias errôneas, geradas pelos mitos da superdotação, assombram pais e professores que preferem deixar de lado a possibilidade da criança apresentar estes indicativos procurando visualizar apenas os problemas advindos das diferenças que pessoas que se afastam do conhecido “padrão de normalidade” podem vir a apresentar.

Esses mitos permitem que os alunos com AH/SD sejam rotulados, geralmente, por docentes e colegas de turma

[...] como NERDs, CDFs, puxa-saco de professor, esquisito, entre outros apelidos pejorativos. Além destes rótulos, o aluno com AH/SD, muitas vezes é caracterizado no ambiente escolar como aquele que possui um perfil físico franzino, fraco, que usa óculos com lentes grossas e que se veste com roupas esquisitas e fora de moda (MACIEL e FREITAS, 2011, p. 9786).

Todavia, tais estereótipos não contribuem para a organização do trabalho pedagógico que deve ser desenvolvido com esses alunos (BAHIENSE e ROSSETTI, 2014), o que revela a necessidade de estudos sobre essa temática.

A fim de atender aos objetivos propostos, o presente artigo foi dividido em duas seções. Na primeira, discorremos sobre o histórico das AH/SD em âmbito nacional e internacional e os conceitos de superdotação ao longo da história. Na segunda seção, por sua vez, abordamos os mitos e crenças vinculados ao conceito AH/SD, dispondo da obra primária *Crianças superdotadas: mitos e realidades* de Winner (1998) e autores secundários, como suporte metodológico.

2 BREVE HISTÓRICO DA SUPERDOTAÇÃO EM ÂMBITO NACIONAL E INTERNACIONAL – PRIMEIROS ESTUDOS

Para respondermos o problema apresentado na seção anterior, faz-se necessário, por meio de uma revisão bibliográfica, compreendermos a história das AH/SD, os primeiros estudos e a forma como esse público era percebido. Além de, conseqüentemente, observarmos os mitos desencadeados do entendimento a respeito da superdotação ao longo dos anos. Nesse sentido, na presente seção, discorreremos a respeito dos primeiros estudos relacionados às habilidades superiores.

De acordo com Alencar e Fleith (2001), mediante uma análise de registros históricos, é possível vislumbrar a constatação de interesses por indivíduos que apresentavam habilidades superiores em diversos locais e momentos distintos na História.

Conforme Waddington (1980 apud ALENCAR e FLEITH, 2001), Confúcio foi, provavelmente, o primeiro filósofo a pensar que crianças com AH/SD deveriam ser identificadas e suas habilidades desenvolvidas.

Neste mesmo movimento, a Grécia foi um dos países onde uma grande atenção ao público com inteligência superior era dada, há mais de dois mil anos, especialmente Platão. Ele já defendia a proposta de identificar as crianças mais promissoras, denominadas por ele “meninos de ouro”, e a necessidade de iniciar a educação deles antecipadamente (BRASIL, 1999).

Outro exemplo é o Império Otomano, que, no século dezesseis e dezenove, reunia, nos “Palácios Escola”, de Constantinopla, inúmeros jovens. Esses eram considerados os indivíduos mais inteligentes e promissores de todo o império e, por essa razão, permaneciam no palácio de doze a quatorze anos. Ademais, aqueles que finalizassem os estudos poderiam exercer os mais altos cargos do governo imperial (BRASIL, 1999).

Gallagher (1994) afirma que somente nas últimas décadas foram realizadas iniciativas, por meio da educação, no intuito de estimular as habilidades desses indivíduos. Para o autor, o primeiro estudo, considerado por ele sério, com adolescentes com altas capacidades nos E.U.A, foi desenvolvido por Terman (1925) e Hollingworth (1942).

Conforme o autor, os estudos longitudinais realizados por Terman e colaboradores (TERMAN e ODEN, 1947; TERMAN e ODEN, 1959) foram particularmente importantes para dissipar uma série de mitos atinentes aos alunos superdotados,

[...] a amostra de Terman com aproximadamente 1400 estudantes, estudados ao longo de sua vida, demonstrou que crianças talentosas não eram, como um grupo, fisicamente fracas, emocionalmente perturbadas ou socialmente isoladas, como havia sido sugerido anteriormente (GALLAGHER, 1994, p. 84, tradução nossa).⁸

Essas ideias errôneas foram resultados de estudos realizados no século XIX por Lombroso e Nisbet (ALENCAR e FLEITH, 2001, p. 62), que afirmavam que a “superdotação e insanidade estavam intimamente relacionadas”. Outrossim, outra suposição refutada pelos estudos de Terman (1925) foi a Teoria da Compensação, segundo a qual a inteligência superior seria uma forma de compensar a deficiência ou fraqueza em alguma outra área (ALENCAR E FLEITH, 2001).

Vale destacar que autores como Holahan e Sears (1995, p.11, tradução nossa)⁹ acreditam que os estudos de Terman (1925-1929) apresentaram consideráveis falhas de procedimentos, uma vez que

[...] A busca nas outras comunidades foi menos intensiva e muito menos sistemática, e em apenas um município do sul da Califórnia houve alguma tentativa de examinar as escolas rurais. Nenhuma escola privada, paroquial ou chinesa foi incluída na pesquisa.

Além disso, Gallagher (1994), pontua que evidências podem ser encontradas a respeito de programas educacionais especiais em St. Louis, na década de 1880, e em Cleveland, na década de 1930, sendo a primeira atenção amplamente difundida para as necessidades especiais dos discentes talentosos.

Nesse viés, conforme Brasil (1999, p.142), a primeira instituição, “[...] NR - Escola Especial [...]”, para crianças superdotadas foi criada em 1901, na cidade de Worcester, nos Estados Unidos da América (EUA).

Quatro anos mais tarde, em 1905, Binet e Simon publicaram o primeiro teste de inteligência, sendo o ponto de partida para inúmeras investigações referentes à natureza das habilidades intelectuais. Ademais, a vantagem desse teste era que possibilitava a quantificação da inteligência, buscando mensurar as diferenças individuais nesta dimensão. Esse fato abriu portas para uma temática que até então era pouco explorada e conhecida (ALENCAR e FLEITH, 2001).

⁸ “Terman's sample of about 1400 students, studied throughout their life span, demonstrated that gifted children were not, as a group, physically weak, emotionally disturbed, or socially isolated, as had been previously suggested” (GALLAGHER, 1994, p. 84).

⁹ “[...] The search in the other communities was less intensive and much less systematic, and in only one southern Californian county was there any attempt to examine rural schools. No private, parochial, or Chinese schools were included in the search [...]”

Segundo Tannenbaum (1983 apud GALLAGHER, 1994), as primeiras escolas para superdotados provavelmente podem ser identificadas tendo suas origens na “era Sputnik” - *Sputnik* foi o nome do programa, desenvolvido pelos soviéticos, responsável por enviar o primeiro satélite artificial, nomeado *Sputnik 1*, para a órbita terrestre, considerado o evento que iniciou a corrida espacial - do final da década de 1950.

Esse fato histórico – primeiro satélite em órbita – foi fundamental, pois, por consequência disso, em 1958 os EUA estabeleceu uma lei que visava destinar verbas federais para ampliar e acelerar a identificação e a educação de jovens de ambos os sexos, destinado a esforços para o desenvolvimento científico e tecnológico, a fim de recuperar a primazia da corrida espacial, perdida para a Rússia. Como declara a passagem a seguir:

[...] Faz um quarto de século que o governo dos EUA, alarmado com o desenvolvimento científico e tecnológico da Rússia, e considerando-se ultrapassado por esta na conquista espacial, lançou-se definitivamente na política de maior apoio à educação dos superdotados (BRASIL, 1999, p. 146).

Ademais, os estudos concernentes à inteligência e aos instrumentos de mensura foram essenciais para que a concepção de habilidades superiores começasse a ser construída (ALENCAR e FLEITH, 2001).

A partir desse momento, a ideia de que o alto *escore* do Quociente Intelectual (QI) era o sinônimo da superdotação passou a ser amplamente difundida (ALENCAR e FLEITH, 2001), sendo utilizado como instrumento para a identificação desse público-alvo.

Na década de 60 e início da de 70,

[...] embora algumas pessoas começassem a questionar o predomínio de um único critério – o *escore* de QI para identificar alunos para os programas especiais, diretrizes e regulamentações estaduais então existentes ou vigentes ainda se reportavam ao trabalho de Lewis Terman e à crença de que um certo nível de inteligência medida da forma tradicional era sinônimo de superdotação. A única controvérsia nesta concepção muito conservadora de superdotação era quanto ao *escore* que deveria ser a linha de corte! (RENZULLI, 2004, p. 79 -80).

Contudo, de acordo com Renzulli (2004), independentemente da nota de corte, por meio desse método, não havia dúvida quanto à crença absoluta de que o indivíduo era superdotado ou não (RENZULLI, 2004).

Mesmo após um século empregando esse método, este ainda é muito controverso e contestado pelos estudiosos (RANGEL, 2000; ALENCAR e FLEITH, 2001; WALLACH, 1976, dentre outros). Um dos seus problemas específicos reside no

fato de os testes de QI serem “fortemente influenciados por sistemas de crenças que incluem valores morais e sociais, além de serem orientados por fatores claramente culturais” (FREEMAN e GUENTHER, 2000, p. 32).

No Brasil, o interesse pela temática é recente. Segundo Branco et al. (2017), o atendimento aos alunos com AH/SD teve início em 1929, quando o Governo de Minas Gerais convidou Helena Antipoff¹⁰ para lecionar aulas de Psicologia Experimental na Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico, em Belo Horizonte (MG): “Antipoff implantou ideias inovadoras e foi precursora desse trabalho no país, desenvolvendo projetos e estudos que fomentaram programas de pesquisa na área da Educação em relação a esse tema” (BRANCO et al, 2017, p. 26).

Conforme Branco et al. (2017), Helena Antipoff fundou, também, a Sociedade Pestalozzi, em Belo Horizonte, com o marco da identificação de oito crianças com altas habilidades, modificando as características da escola, além de dar visibilidade ao atendimento a esse público-alvo.

Ademais, a preocupação de Antipoff, segundo os autores, com crianças que apresentavam traços de AH/SD que moravam no meio rural e de classes menos beneficiadas tornou-se um referencial no trabalho concernente ao campo da superdotação.

De acordo com Vestela, Saucedo e Beltrán (2020), foi somente nos anos de 1970 que os primeiros atendimentos educacionais especializados começaram. Entretanto, a primeira menção a esse público-alvo nos documentos ocorreu em 1972, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Assim,

[...] junto com a recomendação para atendimento especial aos portadores das várias deficiências, dificuldades de aprendizagem, e desvio de conduta, aparecia, ao final da lista, a atenção aos “Superdotados”. Foi também a primeira vez que esse termo foi oficialmente empregado (FREEMAN e GUENTHER, 2000, p. 167).

Todavia, apenas em 1985, ocorreram discussões formais sobre políticas para a inclusão dos alunos identificados com AH/SD, seguidas do direito de uma educação de qualidade para todos, em 1988, com a Constituição Federal (BRASIL, 1988) (VESTELA; SAUCEDO; BELTRÁN, 2020).

¹⁰ Helena Wladimirna Antipoff, conhecida como Helena Antipoff, foi uma psicóloga e educadora russa que viveu no Brasil, por 45 anos. Foi uma das pioneiras da Educação Especial no país. Além de ser uma das primeiras a se interessar pela identificação e o atendimento de estudantes com AH/SD, sobretudo com aqueles que moravam no meio rural e nas periferias urbanas (VESTELA; SAUCEDO; BELTRÁN, 2020).

Nesse sentido, a década de 1990 é marcada pelas Diretrizes Gerais de Atendimento Educacional e, conforme Freeman e Guenther (2000), pela substituição da LDB em sua versão mais recente (Lei 9.394/96), dentre outras políticas¹¹. Dez anos mais tarde, em 2005, iniciou-se a implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S).

Dessa forma, em âmbito nacional, tivemos inúmeras conquistas no século XX e, ao mesmo tempo, grandes desafios para esse século, atinentes à visibilidade e ao atendimento das necessidades dos indivíduos com AH/SD e das pessoas talentosas em todas as idades e contextos diversos (VESTENA; SAUCEDO; BELTRÁN, 2020).

2.1 Mudanças terminológicas ocorridas ao longo do tempo

Analisando a literatura da área, é perceptível que há distintos conceitos referentes à superdotação e à terminologia empregada para designar esses indivíduos. Isso ocorre, porque, segundo Taylor (1976 apud METTRAU, 2000, p. 05), “[...] conceituar e caracterizar essa pessoa (com altas habilidades) é uma tarefa bastante difícil, pois os talentos, além de complexos, são múltiplos”.

Dessa forma, devemos primeiramente compreender que a superdotação é um conceito ou um construto psicológico a ser percebido a partir de inúmeros traços ou características de uma pessoa, portanto, não podemos medi-la diretamente. Por causa disso, é difícil ou impossível propor uma definição precisa e aceita universalmente a respeito da superdotação (ALENCAR e FLEITH, 2001).

Isto fica evidente nos relatos de Antipoff e Campos (2010, p. 302), quando ressaltam a falta de consenso, como explícito a seguir:

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”¹². 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.

¹¹ O Decreto N° 7.611/2011, o Plano Nacional de Educação (PNE) Lei N° 010172/2001, além do Parecer CNE/ CEB 17/2001, são documentos que fazem inferências as AH/SD.

¹² 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.

Antipoff (1992), por exemplo, refuta o termo superdotado, pois o prefixo “super” pode levar um sentido negativo, visto que pode passar a ideia de um “super-homem”, de forma a contribuir para altas expectativas de desempenhos ou preconceitos por parte de outros indivíduos. Destarte, Antipoff (1992) emprega o termo “Bem-dotado” e outros autores, como Guenther (2000, 2006), utilizam o termo “Dotado”. (ANTIPOFF e CAMPOS, 2010)

Ademais, o termo “talentoso” tem sido empregado por muitos autores e especialistas norte-americanos como sinônimo de “superdotação”. Além de, em países como Indonésia, ser utilizada a expressão “crianças excepcionais” (MUNANDAR, 1999) e, na Inglaterra, serem nomeados como indivíduos “mais capazes” ou “altamente capazes” (EYRE, 1999) (ALENCAR; FREITH, 2001).

No que diz respeito ao termo “habilidade”, definição apresentada por Marland (1972), esse expõem que os alunos superdotados são aqueles que são identificados por profissionais como crianças que possuem alto desempenho, tendo em vista suas habilidades excepcionais. Dessa forma, precisam de um ensino diferenciado e de programas e serviços além daqueles normalmente fornecidos pelo programa regular das instituições. (GALLAGHER, 1994).

A respeito dessas terminologias/ termos, Branco et al. (2017), afirmam que a única característica que distingue os outros discentes ou crianças de um indivíduo superdotado é o talento, portanto, esse deve ser estimulado constantemente.

Convém frisar que por um longo tempo a superdotação estava apenas relacionada com o alto QI das crianças. Contudo, nas últimas décadas, o conceito de inteligência passou por alterações resultante dos estudos realizados por Guilford (1967), com o modelo da Estrutura do Intelecto, propondo uma Teoria Triárquica da Inteligência, e de Gardner (1983, 1995), com a Teoria das Inteligências Múltiplas. Desta forma, estudiosos da temática, tais como Gardner (1993), Gagné (1993), Renzulli (1978, 1986) e Sternberg (1990), passaram a incluir outros aspectos, além do intelecto, tendo como tendência empregar inúmeras fontes para identificar os superdotados e conceituar a superdotação (METTRAU, 2000; ALENCAR e FLEITH, 2001).

Neste viés, Gallagher (1994) explica que, segundo Marland (1972), dentre os indivíduos com alto desempenho estão aqueles que possuem uma capacidade potencial nas seguintes áreas: 1) Intelectuais em geral; 2) Aptidão acadêmica

específica; 3) Pensamento criativo ou produtivo; 4) Habilidade de liderança; 5) Artes visuais e performáticas; 6) Capacidade psicomotora.

Gallagher (1994) explica que a última habilidade, capacidade psicomotora, saiu da lista, já que muitos sentiram que referenciava a capacidade atlética, que já era bem apoiada na sociedade americana.

Por sua vez, Renzulli (2004, 2005) apresenta, recorrentemente, em seus estudos a distinção entre potencial e desempenho. Isto é, o indivíduo pode dispor de um potencial notável para a matemática, mas até que esse potencial se manifeste em algum tipo de desempenho superior, o sujeito apenas demonstrará comportamentos dotados. É nesse momento, segundo o autor, que vislumbramos o principal desafio dos docentes: criar condições que permitam os discentes converterem o potencial em desempenho.

O conceito de “produtividade”, dessa forma, é apresentado por ele. O autor declara que emprega o termo “superdotado” como um adjetivo, em uma perspectiva desenvolvimental. Isto é, ao invés de escrever sobre “o dotado”, como uma forma de ser, ele prefere discutir a respeito do desenvolvimento dos *comportamentos dotados* ou do talento (REZZULLI, 2005; VIRGOLIM, 2007).

Assim, ele não deseja, de forma alguma, negar a existência de indivíduos que estão no topo de qualquer domínio – inteligência geral, matemática, natação, entre outros – mas, prefere estudar sobre indivíduos dotados, ou seja, um matemático, um nadador ou um pianista, focando no desenvolvimento dos *comportamentos superdotados* nessas áreas específicas de aprendizagens (REZZULLI, 2005).

Devemos destacar que, antes mesmo da uniformização da terminologia “altas habilidades/superdotação”, realizada por um grupo de especialistas nomeados pela Portaria Ministerial n. 555, em 05 de junho de 2007, o sistema educacional brasileiro já havia integrado alguns dos postulados provenientes das teses de Joseph Renzulli, como: identificação, avaliação e aceleração curricular para indivíduos com possíveis habilidades superiores (VIRGOLIM, 2016 apud ANDRADE e MARIN, 2020).

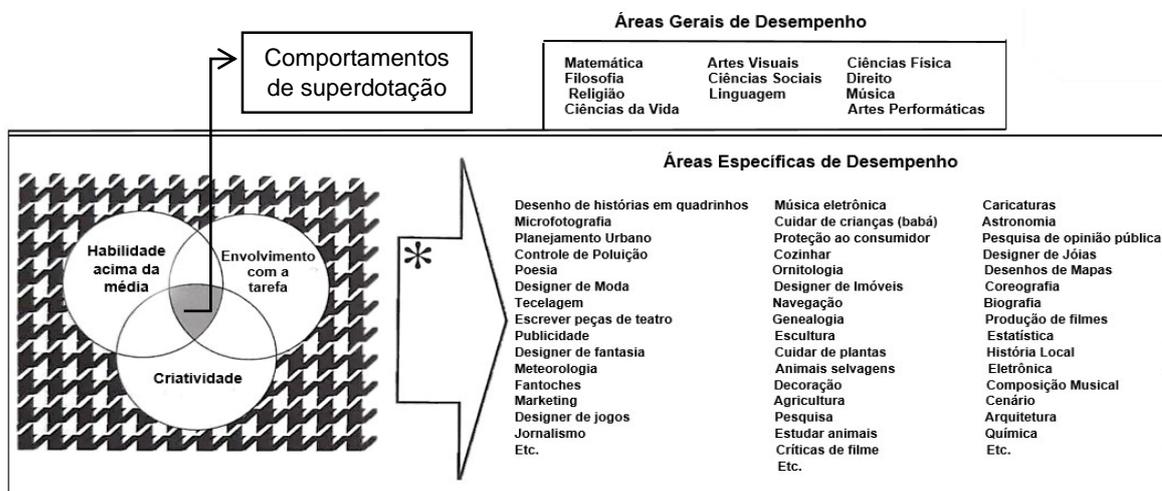
Ademais, as teorias do autor ganharam mais destaque no país quando serviram de base para a elaboração de quatro livros didáticos-pedagógicos¹³ pela Secretária de Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP/MEC) (ANDRADE e MARIN, 2020). Sendo o Método de Enriquecimento Escolar investigado por ele, a

¹³ Livros intitulados: Orientação a Professores; Atividades de Estimulação de Alunos; O Aluno e a Família; Altas Habilidades / Superdotação Encorajando Potenciais (BRASIL, 2007).

forma mais comum empregada na escola regular e nos programas para superdotados (VIRGOLIM, 2007).

Renzulli (2004) conceitua a superdotação a partir da Teoria dos Três Anéis: o envolvimento com as tarefas, a capacidade acima da média e a criatividade, características, segundo ele, necessárias para produzir um desempenho dotado ou produtivo. Conforme o autor, apenas os indivíduos que estão na interseção das três características podem ser considerados superdotados, como apresenta o diagrama abaixo:

Figura 1: Conceito de Superdotação para Renzulli – Diagrama da Teoria dos Três Anéis



Fonte: RENZULLI (2005, p. 257, tradução nossa).

Segundo Renzulli (2004), a “habilidade acima da média” divide-se em habilidades gerais e específicas. A primeira refere-se à competência de processar as informações e incorporar experiência que resulta em respostas apropriadas para novas situações, além da capacidade de envolver-se em pensamento abstrato. Essa seria uma capacidade mensurada mediante teste de inteligência ou aptidão, podendo ser habilidade de raciocínio verbal e numérico, de relações espaciais, de memória e de fluência verbal, como disposto no diagrama (figura 1). A habilidade específica, por sua vez, refere-se à capacidade de adquirir conhecimentos, habilidades ou competências para performar em uma ou mais atividade de uma categoria específica do conhecimento ou desempenho humano, como: química, matemática, composição musical, escultura e fotografia.

Renzulli (2005) explica, ainda, que o “envolvimento com a tarefa”, componente muito presente em sujeitos que se destacam na produção criativa, relaciona-se à energia que o indivíduo aplica em uma área específica do conhecimento ou em um

problema particular. Dessa forma, existem alguns termos que são empregados para descrever esse comprometimento: motivação, paciência, perseverança, autoconfiança e crença na capacidade para desenvolver o trabalho.

O terceiro conjunto de traços, “criatividade”, caracteriza-se como um dos determinantes na performance dos indivíduos que se destacam em alguma área do saber humano. Todavia, segundo o autor, ainda existem indivíduos que são contra incluir a criatividade na definição da superdotação.

Nesse ponto, podemos destacar que, quando revemos a literatura da área, os termos “criadores eminentes” ou “pessoas altamente criativas” têm sido empregados como sinônimo para nomear indivíduos com AH/SD (RENZULLI, 2005).

Contudo, os pesquisadores da temática têm encontrado dificuldades para mensurar a criatividade por meio de testes válidos. Assim, alguns estudiosos, como Wallach (1976), têm focado em métodos alternativos para avaliar esse componente.

Entretanto, diferentemente de Renzulli (2004, 2005), existem também estudiosos que afirmam não concordar com a existência do conceito de crianças superdotadas. Borland (2005, p. 02, tradução nossa)¹⁴, por exemplo, declara que a “concepção de estudantes superdotados é incoerente e insustentável em vários grupos”.

Segundo o autor, o conceito é um constructo social de questionável validade que emergiu de um período que refletiu forças específicas que serviram como interesses sociopolíticos. Dessa forma, emergiu porque serviu e continua servindo as predileções daqueles que controlam as escolas.

Borland (2005), declara ainda que não existe razão para identificar os discentes como superdotados, visto que, se os estudantes podem desenvolver-se à frente de seus pares em idade, ele ou ela, por exemplo, em matemática, pode simplesmente ser autorizado a fazer isso sem precisar ser rotulado.

Esta afirmação de Borland (2005) consiste em um dos mitos que integra a seção a seguir, juntamente a outras inúmeras concepções e crenças errôneas a respeito desse público-alvo.

3 MITOS E CRENÇAS VINCULADOS AO CONCEITO

¹⁴ “[...] the concept of the gifted student is incoherent and untenable on a number of groups” (BORLAND, 2000, p. 02).

Nesta seção, apresentamos os mitos vinculados ao conceito de superdotação ao longo do tempo e, assim, nomeamos de “realidade” a forma como os indivíduos identificados devem ser vistos. Com esse fim, empregaremos a obra primária já citada, *Crianças Superdotadas: mitos e realidades*, de Winner (1998).

Primeiramente, devemos considerar que, segundo a autora, os mitos concernem às “suposições fortemente mantidas” (WINNER, 1998, p.14), além de ressaltar que mal-entendidos estão presentes em todas as áreas de estudos, não sendo diferente no tema da superdotação.

Ademais, a autora declara que “os mitos e as concepções errôneas de natureza da superdotação abundam, talvez porque seu estudo é um tópico sensível, politicamente carregado, com frequência rotulado como elitista e obstinado” (WINNER, 1998, p. 12). Dessa forma, os mitos, como apresentaremos neste trabalho, referem-se às ideias estereotipadas a respeito dos indivíduos com AH/SD.

Winner (1998) emprega o termo “superdotação”, levando em consideração três características atípicas: 1) precocidade; 2) uma insistência em fazer as coisas a seu modo; 3) uma fúria por dominar. Atinente à primeira característica, a autora considera que crianças superdotadas são precoces, ou seja, começam a dar os primeiros passos no domínio de alguma área antes do que a idade média, além de progredirem mais rápido que as outras crianças.

No que diz respeito à segunda característica, a autora explica que “[...] as crianças superdotadas não apenas aprendem mais rápido do que a média [...], mas também aprendem de uma forma mais qualitativamente diferente” (WINNER, 1998, p. 12). Dessa forma, elas realizam as coisas a seu modo, precisando de auxílios mínimos dos adultos e, com frequência, inventam formas de resolver os problemas.

Com relação à última peculiaridade, Winner (1998, p. 13) aborda que as crianças com superdotação apresentam um interesse intensivo e obsessivo, sendo “[...] intrinsecamente motivadas a extrair sentido da área na qual demonstram precocidade”.

Winner (1998, p. 07), assim, elencou a existência de nove mitos/suposições mediante uma pesquisa que realizou com nove crianças nos EUA, “[...] procurando sintetizar e avaliar a melhor pesquisa científica sobre superdotação nas áreas de música, matemática e habilidade verbal”.

A seguir, no quadro 1, elencamos os mitos estudados pela autora:

Quadro 1: Mitos identificados na obra *Crianças superdotadas: mitos e realidades* (Winner, 1998)

Mito	Definição
Mito 1 <i>Superdotação Global</i>	Considera que todo discente identificado com AH/SD possui uma capacidade intelectual em todas as áreas acadêmicas, apresentando um destaque em todas as áreas do currículo escolar.
Mito 2 <i>Talentedas, mas não superdotadas</i>	Refere-se ao caso de indivíduos dotados apresentarem, somente, alto desempenho nas áreas acadêmicas, todavia se apresentarem habilidades excepcionais nas demais áreas (artística, corporal, entre outras) são considerados discentes talentosos.
Mito 3 <i>QI Excepcional</i>	Alusivo ao fato de todos os discentes com AH/SD possuírem um QI acima da média. Ou seja, segundo esse mito, todas as crianças superdotadas – independente da área que o talento é identificado – terá um QI elevado.
Mitos 4 e 5 <i>Biologia versus ambiente</i>	Reside no fato da superdotação ser, no senso comum, completamente inata ignorando as influências do meio para o desenvolvimento das aptidões. Todavia, oposto a essa perspectiva, existe um mito, também discutido por Freeman e Guenther (2001) advindo de psicólogos, que considera que a superdotação é “[...] simplesmente uma questão de treinamento intensivo por parte dos pais e professores, iniciado em uma idade tenra [...]” (WINNER, 1998, p. 119).
Mito 6 <i>O pai dominador</i>	Muitos pais acreditam que se superestimam ou cobram excessivamente dos filhos “fabricarão” crianças com AH/SD.
Mito 7 <i>Esbanjando saúde psicológica</i>	Considera que as crianças/discentes identificadas com superdotação não apresentarão problemas de relacionamentos, de comportamentos ou dificuldades de aprendizagens.
Mito 8 <i>Todas as crianças são superdotadas?</i>	Refere-se a “pré-conceitos” em relação aos alunos com AH/SD, já que considera que todos os estudantes são superdotados, sem levar em conta o fator das habilidades acima da média. Para Winner (1998, p.17), as “[...] considerações sociológicas do conceito de superdotação, às vezes, levaram à conclusão de que isso consiste em apenas em uma construção social para apoiar o elitismo”.
Mito 9 <i>Crianças superdotadas se tornam adultos eminentes</i>	Considera que as crianças superdotadas, principalmente os prodígios ¹⁵ , são vistas não apenas como criativas, mas como futuros adultos criadores eminentes, não considerando os fatores sociais, as oportunidades e os estímulos que o indivíduo recebe para desenvolver plenamente as suas habilidades. Além de Winner (1998), pesquisadores como Freeman e Guenther (2000) discutem esse mito.

Fonte: Elaborado pela autora.

Winner (1998) apresenta esses nove mitos e, no decorrer de seu livro, ressalta a importância de substituí-los pela realidade, para que possamos possibilitar o pleno desenvolvimento dos indivíduos e suas capacidades. Com a finalidade de expormos a forma como essas crianças devem ser vistas, elaboramos o quadro 2. Na coluna da esquerda estão os mitos, explicados anteriormente, e, na coluna da direita, a forma como realmente devemos perceber a superdotação e os indivíduos identificados com ela.

¹⁵ Indivíduos que, segundo Winner (1998), possuem uma habilidade mais extrema do que crianças com superdotação. Isto é, uma criança tão superdotada que efetua qualquer domínio em um nível adulto.

Quadro 2: Mitos X realidade (WINNER, 1998)

MITO	REALIDADE
Superdotação Global	Raramente as crianças são superdotadas em todos os domínios acadêmicos.
Talentosos, porém não – superdotados	As mesmas generalizações se aplicam em todas as formas de indivíduos com AH/SD, sejam eles dotados em áreas acadêmicas ou artísticas.
QI Excepcional	As crianças podem ser extremamente superdotadas em música ou artes, sem ter QIs gerais excepcionais.
Biologia <i>versus</i> ambiente	Os indivíduos superdotados possuem uma combinação entre uma propensão especial (inato) para dominar alguma esfera do conhecimento e um empenho obsessivo para dominar essa área, requerendo instruções e apoio mínimos.
O pai dominador	Os pais não criam os dons, apenas encorajam e estimulam os filhos.
Esbanjando saúde psicológica	Alunos superdotados são extremamente ativos, introvertidos e gostam de solidão. Não são bem ajustados, a menos que encontrem alguém que partilhe sua paixão por domínio e aprendizagem como eles.
Todas as crianças são superdotadas	Embora todas as crianças tenham pontos fortes e fracos relativos, algumas têm pontos fortes extremos em uma ou mais áreas. Superdotação extrema cria uma necessidade educacional especial.
As crianças superdotadas se tornam adultos eminentes	Muitas crianças superdotadas, até mesmo os prodígios, não se tornam eminentes na vida adulta e muitos adultos eminentes não foram prodígios. Devemos levar em consideração a interação do indivíduo com o meio físico, psicológico e social. Visto que a superdotação por si só não permite o desenvolvimento pleno do sujeito.

Fonte: Elaborado pela autora.

Vale destacar que Winner (1998) foi a primeira autora a abordar os mitos alusivos à superdotação, todavia existem outros autores que, após seus estudos, discorreram sobre a temática, dentre os quais há Guenther e Freeman (2000), Mettrau (2000) e Alencar e Fleith (2001).

O próprio Ministério da Educação (MEC), em 1999, disponibilizou para educadores brasileiros um livro intitulado *Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: Superdotação e Talento*, o qual aborda as legislações, as práticas pedagógicas, a identificação e as concepções a respeito da superdotação que precisam ser erradicadas (BRASIL, 1999). Nessa obra, há um capítulo em que as autoras enumeraram onze mitos, os quais são descritos no quadro 3.

Quadro 3: Mitos identificados na obra *Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: Superdotação e Talento* (BRASIL, 1999).

Mito	Definição
Mito 1 <i>Criança superdotada, um adulto repartido ao meio</i>	Normalmente os pais, quando se deparam com um alto grau de inteligência, se surpreendem concentrando sua visão apenas nessa capacidade da criança. Não levando em consideração sua maturidade, desenvolvimento emocional/social e o crescimento físico, visto que o aumento da capacidade intelectual não ocorre concomitantemente com

	o desenvolvimento físico, mental e a maturidade emocional, fatores necessários para serem classificados como adultos.
Mito 2 <i>Todo superdotado é um gênio</i>	Concepções populares que afirmam que os superdotados e os gênios ¹⁶ são terminologias equivalentes, assim como existe a ideia de que todo artista deve ser genial.
Mito 3 <i>Superdotado como um "Sabe tudo"</i>	Alusivo à ideia de que o superdotado é visto como o indivíduo que acumula todo e qualquer conhecimento que possa existir.
Mito 4 <i>O superdotado é cem por cento: o mais arrumadinho, disciplinado e obediente</i>	A causa desse mito é a concepção ultrapassada da educação, apenas, como transferência de conteúdo, de cultura e de valores, mantendo a ideia que o aluno deve reproduzir exatamente igual o que lhes ensinam e como lhes ensinam, permitindo que os superdotados sejam vistos como os estudantes "cem por cento" disciplinado, arrumadinho e obediente.
Mito 5 <i>Todo superdotado é bem-sucedido na escola</i>	Forte crença que, por os estudantes terem maior potencial, aprenderem em menos tempo e com maior facilidade, apresentarem rendimento superior em um ou várias áreas, os educadores creem que tais fatores garantem por si só o sucesso escolar.
Mito 6 <i>Superdotação indicador de: rebeldia, desrespeito, desobediência, atrevimento, ousadia e "do contra"</i>	Por conta da natureza dos superdotados de questionar tudo, não aceitar o que lhes foi dito como verdade absoluta, sendo incisivos e espontâneos ao exporem sua opinião, podem ser tidos como, rebeldes, "do contra" e sem respeito.
Mito 7 <i>Superdotação: condição suficiente para a alta produtividade</i>	Crença que a superdotação por si só, sem uma efetivação do desempenho e desenvolvimento, garante a alta produtividade.
Mito 8 <i>Toda criança com indícios de superdotação é superdotada</i>	Indícios de superdotação concerne aos sinais que devem ser trabalhados para permitir o desenvolvimento do indivíduo e, conseqüentemente, a efetivação das suas capacidades. Dessa forma, o mito reside no fato de considerar que todos que apresentam os indícios, por si só, já são superdotados.
Mito 9 <i>Todo superdotado é "meio maluco"</i>	Os indivíduos superdotados devido a sua natureza e ao nível de propostas que ousam defender, apresentando-se fora dos padrões usuais de comportamento muitas vezes são tidos como "loucos".
Mito 10 <i>Todo superdotado foi criança precoce ou um prodígio</i>	Toda criança apresentou ser superdotado em uma idade tenra ou teve o desenvolvimento de suas capacidades preestabelecida antes do tempo.
Mito 11 <i>Superdotado só procede de família rica</i>	Falsa noção de que apenas os indivíduos de classes mais abastadas são superdotados e terão condições de serem estimulados e de poderem aprimorar os seus talentos.

Fonte: Elaborado pela autora.

Abaixo, assim como fizemos anteriormente no quadro 2, elaboramos o quadro 4, no qual constam os mitos e suas respectivas realidades, apresentadas pelo documento do MEC por meio das seguintes frases-chave (BRASIL, 1999, p. 154 – 160):

Quadro 4: Mitos X realidade (BRASIL, 1999)

MITO	REALIDADE
------	-----------

¹⁶ "Indivíduos que já deram contribuições originais e de grande valor" (ALENCAR e FLEITH, 2001, p. 87).

Criança superdotada, um adulto dividido ao meio	"Criança não é um adulto e muito menos um adulto partido ao meio."
Todo superdotado é um gênio	"Gênio é gênio, superdotado é superdotado."
Superdotado como um "sabe tudo"	"Todo e qualquer superdotado "sabe muito", mas não sabe tudo."
O superdotado é cem por cento: o mais arrumadinho, disciplinado e obediente	"O superdotado necessariamente não é cem por cento (100%) e dificilmente vem a ser o mais arrumadinho, disciplinado e obediente."
Todo superdotado é bem-sucedido na escola	"O que garante o sucesso escolar do superdotado é o atendimento adequado às necessidades da criança, possibilitando pleno desenvolvimento".
Superdotação indicador de: rebeldia, desrespeito, desobediência, atrevimento, ousadia e "do contra"	"Rebeldia nunca foi exclusivamente característica indicadora de superdotação."
Superdotação: condição suficiente para alta produtividade	"A superdotação não se correlaciona exclusivamente com alta produtividade."
Toda criança com indícios de superdotação é superdotada	"Crianças com indícios de superdotação não são, ainda, superdotadas, porque processo não se confunde com produto."
Todo superdotado é "meio maluco"	"Todo superdotado é diferente e não "maluco.""
Todo superdotado foi criança precoce ou um prodígio	"Superdotado não é necessariamente precoce e nem prodígio."
Superdotado só procede de família rica	"Superdotação não tem procedência social."

Fonte: BRASIL, 1999.

Por fim, apresentaremos outros mitos elencados por Alencar e Fleith (2001). As autoras selecionaram, em seus estudos, dez mitos, porém, como já era esperado, alguns mitos apresentados pelas pesquisadoras já foram contemplados por Winner (1998) e no documento do MEC (BRASIL, 1999). É o caso do **mito 1**, intitulado pelas autoras como "superdotação como sinônimo de genialidade", bem como o **mito 2**, nomeado como "boa dotação intelectual como condição suficiente para alta produtividade na vida" e do **mito 5**, segundo o qual "a criança superdotada apresentará necessariamente um bom rendimento na escola" (ALENCAR e FLEITH, 2001).

Tendo isso dito, as ideias errôneas acerca dos indivíduos superdotados são discutidas pelas autoras no quadro 5.

Quadro 5: Mitos identificados na obra *Superdotados: determinantes, educação e ajustamento* (ALENCAR e FLEITH, 2001)

Mito	Definição
Mito 1 <i>Superdotação como sinônimo de genialidade</i>	Refere-se à falácia que considera a superdotação e a genialidade a mesma coisa.
Mito 2	Crença de que uma criança superdotada continuará com uma habilidade intelectual superior independente das condições ambientais.

<i>Boa dotação intelectual como condição suficiente para alta produtividade na vida</i>	
Mito 3 <i>Não se deve informar à criança ou o jovem a respeito de suas habilidades superiores</i>	Segundo essa crença, informar o estudante pode torná-lo um aluno convencido, dificultando o seu relacionamento com seus pares e colegas.
Mito 4 <i>Não se deve comunicar à família que um de seus membros é superdotado</i>	Ideia que considera que se a família souber que seu filho é superdotado pode criar uma expectativa muito alta sobre a criança ou poderá começar a demandar além de suas capacidades, fortalecendo ainda mais a discrepância entre sua ideia mental e sua idade real.
Mito 5 <i>A criança superdotada apresentará necessariamente um bom rendimento na escola</i>	Crença comum entre muitos professores que acreditam que pelos discentes superdotados aprenderem mais e com muita facilidade, por conta do seu maior potencial, conseqüentemente, eles terão um desempenho escolar superior.
Mito 6 <i>Os nossos testes de inteligência não são adaptados à nossa realidade e por isso pouca utilidade têm para a identificação do superdotado</i>	Mito mais frequente entre alunos de Psicologia que conhecem os testes de inteligência, visto que os testes mensuram apenas uma parte limitada do intelecto.
Mito 7 <i>Todo superdotado têm um pouco de loucura</i>	Indivíduos superdotados são apresentados como um ser pálido, franzino, que usa óculos com lentes grossas, sendo instável emocionalmente e excêntrico. A ideia de que superdotação e insanidade estão intimamente relacionadas é antiga.
Mito 8 <i>Superdotado é um fenômeno raro. Poucas são as crianças e jovens de nossas escolas que podem ser considerados superdotados</i>	Refere-se a uma série de mitos sobre a superdotação e suas origens. Sendo vislumbrado como um fenômeno raro ou que estaria presente em apenas uma parcela da população, indivíduos do sexo masculino e com um bom status socioeconômico.
Mito 9 <i>As crianças superdotadas constituem um grupo homogêneo em termos cognitivos e afetivos</i>	Sujeitos superdotados integram um grupo homogêneo em termos de habilidade cognitiva, traços de personalidade e estilos de aprendizagem.
Mito 10 <i>É impossível reprimir o talento em algumas crianças e desenvolvê-lo em outras</i>	Se a superdotação existe em um indivíduo nada pode ser feito para reprimi-la e, da mesma forma, se ela não está presente no sujeito, nada pode ser feito para desenvolvê-la.

Fonte: Elaborado pela autora.

A seguir, no quadro 6, apresentamos os mitos e suas respectivas realidades, constatados por Alencar e Fleith (2001).

Quadro 6: Mitos X realidade (ALENCAR e FLEITH, 2001)

MITO	REALIDADE
Não se deve informar à criança ou o jovem a respeito de suas habilidades superiores	O sujeito deve ser informado, para que possa se perceber como competente, podendo canalizar os esforços no sentido de produzir e de criar.
Não se deve comunicar à família que um de seus membros é superdotado	A família deve ser informada, pois só assim conseguirão propiciar um ambiente estimulador, promovendo o desenvolvimento do potencial superdotado.

Os nossos testes de inteligência não são adaptados à nossa realidade e por isso pouca utilidade têm para a identificação do superdotado	Atualmente, o que predomina é uma visão multidimensional da inteligência. O teste, dessa forma, deve ser considerado juntamente com outros aspectos: nível de produtividade, interesses, traços de personalidade e assim por diante.
Todo superdotado tem um pouco de loucura	Sujeitos superdotados não são “imunes” a desajustes sociais ou emocionais, porém não são tidos como resultados exclusivos da habilidade superior que apresentam.
Superdotado é um fenômeno raro. Poucas são as crianças e jovens de nossas escolas que podem ser considerados superdotados	Se as condições ambientais são realmente inadequadas, raramente o indivíduo desenvolverá suas habilidades. A grande diferença está relativa as oportunidades que são oferecidas.
As crianças superdotadas constituem um grupo homogêneo em termos cognitivos e afetivos	Alunos superdotados não constituem um grupo homogêneo, mas são sujeitos que divergem entre si no que concerne as características sociais, efetivas e cognitivas.
É impossível reprimir o talento em algumas crianças e desenvolvê-lo em outras	O ambiente impacta tanto no sentido de inibir e até mesmo bloquear a capacidade do indivíduo, como também no intuito de permitir o desenvolvimento e emergência do seu talento.

Fonte: Elaborado pela autora.

Como podemos observar a partir dos estudos aqui apresentados, os mitos criam uma visão distorcida acerca da realidade dos superdotados. Os mitos, da forma como são construídos, podem inibir esses discentes a alcançarem o pleno desenvolvimento das suas capacidades, além de eles se considerarem cada vez mais diferentes dos outros (não superdotados), de maneira a poderem desenvolverem baixa autoestima e autoconceito negativo (ALENCAR e FLEITH, 2001; WINNER, 1998).

Nesse sentido, Alencar e Fleith (2001) afirmam que a superdotação deve ser substituída por um caráter mais dinâmico e flexível, considerando a interação entre o sujeito e o meio para o desenvolvimento de suas capacidades. Além de não ser apenas uma função da escola, mas da família de criar e permitir um ambiente estimulador, favorecendo o aperfeiçoamento do potencial da criança.

Conforme Winner (1998), precisamos compreender que, além de possuírem habilidades superiores e pensarem de uma forma mais rápida do que os seus semelhantes, as crianças identificadas são diferentes dos seus pares e dos outros indivíduos superdotados, visto que não são um grupo homogêneo. Esses indivíduos, dessa forma, requerem necessidades educacionais apropriadas e apoios mínimos, já que fazem descobertas sozinhas, inventando formas distintas de entenderem o porquê das coisas.

Assim, a forma como a educação está construída faz com que os alunos superdotados exerçam suas habilidades abaixo de suas capacidades, uma vez que ir para a escola para esses discentes não é desafiador ou interessante, mas tedioso (ALENCAR e FLEITH, 2001; FREEMAN e GUENTHER, 2000; WINNER, 1998).

Podemos tomar o sistema educacional brasileiro como exemplo, visto que a educação, ainda, permite “o desenvolvimento de apenas uma parcela muito limitada da capacidade intelectual do aluno. Esta é a razão que explica por que a maior parte dos nossos alunos tende a desconhecer as suas próprias aptidões, os seus talentos”. (ALENCAR e FLEITH, 2001, p. 91).

Todavia, é preciso que essa realidade mude, a fim de que esses alunos sejam identificados e recebam um atendimento condizente com suas necessidades.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou compreender o conceito de AH/SD presente na literatura em âmbito nacional e internacional, bem como os mitos e crenças que surgiram ao longo da história vinculados a ele. Para esse fim, realizamos um estudo bibliográfico que possibilitou apresentarmos uma breve contextualização histórica da superdotação, principalmente, no Brasil e nos EUA, expondo as primeiras discussões e os primeiros mitos que surgiram no século XIX.

O estudo permitiu aprofundarmos nosso conhecimento em relação às inúmeras concepções de superdotação e a forma como os superdotados podem ser rotulados, mediante diversas terminologias (talentosos, bem-dotados, superdotados, dotados etc.) dependendo do autor.

Outrossim, tendo como finalidade última, possibilitou- nos conhecer os mitos que podem já ter sido erradicados da nossa sociedade e aqueles que ainda fazem parte do cotidiano dos sujeitos com AH/SD.

Dessa forma, é necessário compreendermos que os mitos são nocivos e precisam ser eliminados para que possamos ofertar uma educação de qualidade, como é recorrentemente discutido nas legislações e nos estudos dos pesquisadores da área (ALENCAR e FLEITH, 2001; BRASIL, 1999; METTRAU, 2000; VIRGOLIM, 2007; WINNER, 1998, dentre outros).

Neste ponto, ressaltamos a necessidade de mais pesquisas, seja de campo ou bibliográfica, pois os mitos não se encerram apenas nos que foram expostos neste artigo.

Da mesma forma, destacamos que as pesquisas devem abordar certas temáticas, tais como: as concepções de superdotação; a importância do meio na interação entre o sujeito e o ambiente para que o indivíduo tenha o desenvolvimento pleno das suas capacidades; as distinções entre a superdotação acadêmica e a artística; a relação sobre o estudo do gênero dentro da superdotação; dentre outras. Em relação às questões de gênero, alguns autores (WINNER, 1998; FREEMAN e GUENTHER, 2000; REIS, 2005) constataram que a quantidade de meninos identificados ou que têm um desenvolvimento das suas capacidades é bem maior do que de meninas. Portanto indagamos: Quais os motivos? Todos esses estudos estão relacionados diretamente com os mitos expostos pelos autores.

Assim, ressaltamos que muitos percebem as AH/SD como um tópico elitista e com pouco relevância. Possibilitar estudos atinentes a esse público, porém, permite a compreensão dos níveis mais extraordinários da mente humana, sendo fundamental para a nossa sociedade e para o entendimento do potencial científico humano (WINNER, 1998).

Nesse sentido, vale considerar os limites da presente pesquisa, já que o tempo decorrido para realizá-la permitiu uma trajetória até um determinado ponto, visto que trata-se de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Assim, não foi possível discutir questões a respeito da forma de identificação, avaliação e os programas de atendimento reservados a esses indivíduos, tratados, também, pelos autores expostos nas seções 2 e 3 (ALENCAR e FLEITH, 2001; BRASIL, 1999; FREEMAN e GUENTHER, 2000; RENZULLI, 2004, 2005 e outros).

Além disso, destacamos a importância deste estudo na nossa vida profissional e pessoal, pois permitiu visualizar as falhas na nossa formação, visto que apenas estudamos superficialmente esse público na graduação. Igualmente, esta pesquisa possibilitou compreender que, dentro das salas de aula, existem inúmeros Darwins, Piagets, Einsteins, Mozarts e outros superdotados e prodígios que fizeram história. Contudo, a forma como a educação funciona atualmente não permite que esse alunado seja desafiado, conduzido a investigações, questionamentos constantes ou aperfeiçoamentos de seus talentos, seja em âmbito artístico ou acadêmico.

Devemos vislumbrar a importância desses indivíduos para as nações, pois os talentos humanos são preciosos e os desafios futuros exigem que os jovens e crianças desenvolvam habilidades intelectuais fundamentais. Assim, “A inteligência, a criatividade, o entusiasmo e a habilidade das crianças constituem-se não só no bem maior de uma nação, como também são uma fonte revigorante, duradoura e infindável” (VIRGOLIM, 2007, p. 15).

Dessa forma, encerramos este estudo afirmando que essa temática se vincula a uma área de estudos e pesquisas em constante crescimento, portanto o conhecimento não é apenas continuado, mas amplamente revisado e questionado (WINNER, 1998).

Referências

ALENCAR, E. S.; FLEITH, D. de S. **Superdotados**: determinantes, educação e ajustamento. São Paulo: EPU, 2. Ed, 2001.

ANDRADE, É. I; MARIN, A. H. Altas Habilidades / Superdotação: Conceito e Legislação Brasileira. **Instituto Brasileiro de Direito de Família (IBDFAM)**, Belo Horizonte, s/p, 2020. Disponível em:
<https://ibdfam.org.br/artigos/1389/Altas+Habilidades++Superdota%C3%A7%C3%A3o:+Conceito+e+Legisla%C3%A7%C3%A3o+Brasileira+High+Abilities++Giftedness:+Concept+and+Brazilian+Legislation>. Acesso em: 20 de fev. 2022.

ANTIPOFF, C. A; CAMPOS, R. H. F. Superdotação e seus mitos. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 14, n. 2, p. 301-309, 2010. Disponível em:
<https://www.scielo.br/pdf/pee/v14n2/a12v14n2.pdf>. Acesso: 20 mar. 2021.

BAHIENSE, T. R. S.; ROSSETTI, C. B. Altas habilidades/superdotação no contexto escolar: Percepções de professores e prática docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.20, n.2, p.195-208, 2014. Disponível em:
https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000200004. Acesso: 15 mar. 2021.

BORLAND, J. H. Gifted Education Without Gifted Children: The case for no Conceptions of Giftedness. *In*: STERNBERG, R; DAVIDSON, J. **Conceptions of Giftedness**. New York: Cambridge University Press, 2005. p. 01-19.

BRANCO, A. P.; TASSINARI, A. M.; CONTI, L. M.; ALMEIDA; M. A. Breve histórico acerca das altas habilidades/ superdotação: políticas e instrumentos para a identificação. **Revista Educação**, Batatais, v. 7, n. 2, p. 23-41, 2017. Disponível em:
<https://www.gastaoguimaraes.com.br/site/wpcontent/uploads/2019/12/TEXT0-7-Breve-hist%C3%B3rico-acerca-das-altashabilidades-superdota%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 25 de mar. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm Acesso em: 12 out. 2021.

BRASIL. **Política Nacional da Educação Especial**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 1994. Disponível em: <https://inclusaoja.files.wordpress.com/2019/09/polc3adtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf>. Acesso em: 25 de mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.304, de 20 de dezembro e 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 12 out. 2021.

BRASIL. **Programa de capacitação de recursos humanos do Ensino Fundamental: superdotação e talento**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Especial, 1999. Disponível em: <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-63730/programa-de-capacitacao-de-recursos-humanos-do-ensino-fundamental--superdotacao-e-talento---serie-atualidades-pedagogicas-7---volume-1>. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 010172, de 09 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 07 de maio. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB, de 17 de agosto de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf. Acesso em: 07 de maio. 2022.

BRASIL. **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32300>. Acesso em: 07 de maio. 2022.

BRASIL. **Política nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> Acesso em: 12 out. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Brasília, DF, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 07 de maio. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 2, 7. jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 25 de mar. 2021.

GALLAGHER, J. J. Current and Historical Thinking on Education for Gifted and Talented Students. *In*: ROSS, Patricia O' C. **National Excellence: A Case for Developing America's Talent. An Anthology of Readings.** Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement, 1994, p. 83-107. Disponível em: https://archive.org/details/ERIC_ED372580/page/n17/mode/thumb. Acesso em: 06 de set. 2021.

GUENTHER, Z; FREEMAN, J. **Educando os mais capazes.** São Paulo: Pedagógica e Universitária, 2000.

HOLAHAN, C.K; SEARS, R.R. **The gifted group in later maturity.** Califórnia: Stanford University Press, 1995. Disponível em: <https://www.gwern.net/docs/iq/1995-holahan-thegiftedgroupinlatermaturity.pdf>. Acesso em: 20 de mar. 2022.

MACIAL, M.O; FREITAS, S.N. A influência dos mitos sobre altas habilidades/superdotação na formação dos comportamentos bullying na escola. **Anais do X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE.** Curitiba, PR: PUC, 2011, p. 9785 – 9798. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2011/5762_3706.pdf. Acesso em: 20 de jan. 2022.

METTRAU, M. B. A representação social da inteligência e os portadores de Altas Habilidades. *In*: METTRAU, M. B. **Inteligência: patrimônio social.** Rio de Janeiro: Dunya, 2000, p. 01-11.

METTRAU, M. B. Diferentes expressões da inteligência humana. *In*: METTRAU, M. B. **Inteligência: patrimônio social.** Rio de Janeiro: Dunya, 2000, p. 45– 54.

NOVAES, M.H. **Desenvolvimento psicológico do superdotado.** São Paulo: Editora Atlas, 1979.

PERÉZ, S. G. O culto aos mitos sobre as altas habilidades/superdotação? **Revista Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 29, n. 67, p. 513-531, out./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/view/20413>. Acesso em: 02 de maio. 2021.

RANGEL, M. Inteligência e pobreza: uma discussão em vários planos. *In*: METTRAU, M. B. **Inteligência: patrimônio social.** Rio de Janeiro: Dunya, 2000, p. 19-22.

RECH, A. J. D; FREITAS, S. N. 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**, Marília, v. 11, n. 2, p. 295-314, ago. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382005000200009&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 05 de abr. 2021.

REIS, S. Feminist Perspectives on Talent Development. *In*: STERNBERG, R; DAVIDSON, J. **Conceptions of Giftedness.** New York: Cambridge University Press, 2005, p. 217 – 245.

RENZULLI, J. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p.75-131, 2004. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/375>. Acesso em: 30 de jan. 2022.

RENZULLI, J. The Three – Ring Conception of Giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. *In*: STERNBERG, R; DAVIDSON, J. **Conceptions of Giftedness**. New York: Cambridge University Press, 2005, p. 246 – 279.

SILVA, F. et al. A história da superdotação na educação brasileira. **Anais do VI Congresso Nacional de Educação**. Fortaleza: CEC, out. 2019, s/p. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA3_ID13411_18092019090603.pdf Acesso em: 10 out. 2021.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 20 de nov. 2021.

VESTENA, C; SAUCEDO, L; BELTRÁN, S. Editorial. **Revista diálogo e perspectivas em Educação Especial**, v. 7, n.1, p. 7-8, Jan. – Jun., 2020. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/issue/view/568>. Acesso em: 05 de jan. 2022.

VIRGOLIM, A.M.R. **Altas Habilidades / Superdotação Encorajando Potenciais**. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004719.pdf>. Acesso em: 20 de fev. 2022.

WALLACH, M.A; Tests tell us little about talent. **American Scientist**, v. 64, n.1, p. 57-63, Jan. – Fev., 1969. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/27847042?read-now=1&refreqid=excelsior%3Afa8327eddb1ff5dcf934994bc8d0c97b&seq=7>. Acesso em: 22 de fev. 2022.

WINNER, E. **Crianças superdotadas**: mitos e realidades. Tradução Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.