

Mitos crenças sobre as pessoas com altas habilidades: Alguns aspectos que dificultam o seu atendimento^[1]

Susana Graciela Pérez Barrera Pérez^[2]

Resumo

Nesta recopilação dos mitos e crenças que assombram as pessoas com altas habilidades, principais responsáveis pelos prejuízos decorrentes da sua falta de reconhecimento e atendimento, analisam-se as causas, examinando-os à luz do contexto brasileiro; resgatam-se os mitos apresentados por diversos autores e outros ainda não sistematizados e propõem-se sete categorias: mitos de constituição, distribuição, identificação, níveis ou graus de inteligência, desempenho, conseqüências e atendimento, tecendo-se considerações sobre os esforços necessários para sua eliminação.

Descritores: Altas Habilidades, Superdotação, Educação Especial.

Era uma vez, um castelo mal-assombrado...

Muitas são as dificuldades que enfrentam as pessoas com altas habilidades (PAHs), a começar pela precariedade ou inexistência de atendimento, especialmente no Brasil, onde a temática tem começado a ser discutida com maior profundidade apenas nas últimas três décadas, particularmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971 (Lei 5692/71) e, com maior ênfase, após a aprovação do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001). Esta Lei estabelece, com clareza, a população que deve ser atendida pela Educação Especial, aí incluindo as PAHs, quando refere que:

A educação especial se destina às pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos (Brasil, 2001, p. 55).

e determina prazos curtos e médios (alguns deles já vencidos) para o levantamento estatístico, formação de professores, oferta de cursos de nível médio e superior e de habilitação específica, estruturação da infraestrutura física, político-administrativa e pedagógica e implantação de serviços para o atendimento

multidisciplinar desta população^[3]. A implantação de programas de atendimento aos alunos com altas habilidades (AHs) nas áreas artística, intelectual ou psicomotora, uma exigência deste dispositivo legal, deveria ter sido implementada até janeiro de 2002, embora ainda não tenha acontecido na maioria dos estados brasileiros, além de todas as demais ações previstas para as pessoas com necessidades especiais, cuja implementação deve ser garantida até, no máximo, o ano 2011, e que são aplicáveis às PAHs.

Estas determinações, que envolvem tanto o poder público (municipal, estadual e federal) como as instituições de ensino superior - públicas e privadas, têm chamado a atenção para esta parcela da população tão negligenciada, mas serão necessários grande sensibilização e esclarecimento destes agentes e da sociedade para que as medidas propostas no referido Plano possam contribuir para o estabelecimento de políticas públicas para as PAHs, não apenas no âmbito educacional, mas, como estabelece a lei, também no âmbito social.

Assim, um dos primeiros aspectos que devem ser aprofundados são os fatores que têm alicerçado a carência e/ou precariedade de atendimento, entre eles, os mitos e crenças populares, alguns decorrentes de características próprias das PAHs, outros, de preconceitos socioculturais e/ou ideológicos e até da própria desinformação sobre as AHs. Eles são fortes empecilhos para a formação de uma identidade própria das PAHs e contribuem para uma representação negativa ou, pelo menos, distorcida destas pessoas. Mahoney (1998, p.223) refere que “as pessoas que não sentem sua superdotação como válida, podem sofrer desde problemas de autoestima até de baixo autoconceito”, o que se reflete na raridade de adultos que admitam ter indicadores de AHs, muito freqüentemente negando-os, e a escassez de estudos que abordem o tema de PAHs adultas. Quando pergunto, em palestras e seminários, quem, dentre o público “conhece alguma pessoa ou tem algum familiar com altas habilidades”, as mãos que se levantam são muito poucas, e ainda menos (na grande maioria dos casos, nenhuma) quando a pergunta é “quem de vocês é uma pessoa com altas habilidades”. Este comportamento parece estar relacionado a uma **representação negativa** da PAH, já que, se assim não fosse, ela não hesitaria em identificar-se como tal. As estatísticas que o próprio Ministério de Educação veicula, inclusive na Lei acima citada, onde o diagnóstico da Educação Especial afirma que, em 1998, dos alunos matriculados havia “Apenas 0,3% com altas habilidades ou superdotados” (Brasil, 2001, p. 53), mostram que, nos órgãos encarregados de elaborar os levantamentos estatísticos, ainda não há uma compreensão ou inexistem elementos para identificar estas pessoas.

De onde vem os fantasmas ?

Historicamente, os mitos (do grego *mýthos*, ‘fábula’) surgem para explicar situações ou pessoas reais que a lógica humana não consegue compreender e têm sua raiz no medo ao **novo** que todo ser humano enfrenta.

O sentimento de amor/ódio em relação às PAHs vislumbrava-se no Renascimento, quando os “gênios” eram alvo dele e dos mitos que a sociedade criara para estas pessoas. Assim como quem apresenta uma **deficiência** é alvo de pena e comiseração, quem manifesta uma aparente **vantagem** é alvo de inveja e agressão. O primeiro é privado de manifestar suas potencialidades, em detrimento de sua **desvantagem**, enquanto que, ao segundo, é negada a existência de suas reais **desvantagens**. A PAH é encoberta por um manto de inverdades que ofusca sua visualização e, em consequência, seu atendimento, cuja necessidade, chega a ser inclusive questionada.

Juntamente com a dificuldade de aceitar a diversidade e entender a singularidade como um direito individual, os mitos e crenças que pairam sobre as PAHs são responsáveis pela sua **transparência**, seja nas políticas públicas e no discurso oficial; na escassez de publicações, especialmente em português, e na precariedade ou inexistência de serviços para esta população.

As causas da assombração

Como qualquer mito, as suas causas estão vinculadas ao desconhecimento e dubiedade das informações sobre as AHs na sociedade. Algumas delas são apontadas por Extremiana (2000):

1) O termo em si. A falta de universalização do conceito de inteligência e, em consequência, de Altas Habilidades/Superdotação e Talento, gera confusão sobre o fenômeno. Também podemos acrescentar aqui a diferença que alguns autores, fundamentalmente norte-americanos e europeus, apresentam entre **superdotação** e **talento**, hierarquizando os saberes e associando ao primeiro termo apenas as AHs nas áreas lingüística e lógico-matemática, que são as que a escola privilegia. Estas visões que contemplam as AHs em outras inteligências (como a musical, a interpessoal, a intrapessoal ou a corporal-cinestésica, por exemplo) como indicadores de “talento”, apenas, e não de “superdotação” são combatidas por autores como Gardner (2000), Renzulli et al. (1976); Renzulli (1986)^[4] e Winner (1998), entre outros, que enfatizam que a PAH geralmente se destaca em uma área ou num grupo delas e que suas características são equivalentes em qualquer área.

2) O desconhecimento de suas características. A falta de informações provoca concepções errôneas sobre as PAHs e isto se percebe no tipo de perguntas que as pessoas que entram em contato pela primeira vez com o tema de Altas Habilidades/Superdotação fazem. Indagam, por exemplo, se existem diferenciações físicas, comportamentos negativos de personalidade e/ou psicológicos e inclusive se há maior incidência de suicídios entre esta população. Estes aspectos não são percebidos como comportamentos decorrentes de dificuldades emocionais enfrentadas por estes ou qualquer outro sujeito, mas como conseqüências das características de superdotação. Também se constata a desinformação na afirmação de diretores, supervisores e orientadores (principalmente de escolas públicas) que, ao serem indagados sobre alunos com AHs nas suas escolas, costumam garantir que “não existem pessoas assim” nos seus cotidianos.

3) A confusão com outros termos. A sinonímia direta entre AHs e genialidade ou prodígio, assim como a forte vinculação ao alto desempenho acadêmico, fazem que se pressuponha a raridade de sua incidência. A confusão com a precocidade também leva à tentativa de “fabricar” crianças com AHs e, talvez a mais grave destas confusões seja a que se tem observado nos últimos tempos, com a hiperatividade, patologia neurológica que apresenta alguns sintomas que, quando não suficientemente investigados, podem ser confundidos com algumas características de AHs, o que tem resultado em PAHs erroneamente diagnosticadas e até medicadas com drogas indicadas para pessoas hiperativas (EXTREMIANA, 2000). Isto, porém, não quer dizer que não possa haver PAHs que sejam, também, hiperativas.

4) A atitude de rejeição e prevenção. Embora Extremiana (2000) refira esta atitude entre alguns indivíduos que equiparam as PAHs a **super-homens**, é fundamentalmente o **medo do novo**, do desconhecido e/ou do diferente o que a gera, provocando o aparecimento de mitos e crenças que permitam lidar com este sentimento de forma mais confortável.

Uma proposta de classificação dos fantasmas

Diversos autores têm apontado os nossos fantasmas – os mitos e crenças gerados a partir das causas acima enumeradas. Para fins didáticos, classifiquei alguns deles em sete categorias:

- a) mitos sobre constituição, que vinculam características e origens;
- b) mitos sobre distribuição, que adjudicam distribuições específicas às AHs;

- c) mitos sobre identificação, que buscam omitir ou justificar a desnecessidade desta identidade;
- d) mitos sobre níveis ou graus de inteligência, originados de equívocos sobre este conceito;
- e) mitos sobre desempenho, que repassam expectativas e responsabilidades descabidas e irreais;
- f) mitos sobre conseqüências, que associam características de ordem psicológica ou de personalidade não vinculadas a este comportamento; e
- g) mitos sobre atendimento que, muitas vezes, são a causa da precariedade ou ausência de serviços públicos eficientes para esta população.

Passo, então, a descrever e analisar cada uma destas categorias, considerando sua importância para a implantação e implementação de políticas públicas que contemplem as PAHs e como forma de podermos detectar e enfrentar estes fantasmas.

(RE)Conhecendo os fantasmas

Mitos sobre constituição

Os mitos sobre constituição especulam sobre possíveis origens das AHs e características **inatas** a estas pessoas. Fundamentam-se no antagonismo entre as teorias geneticistas e as ambientalistas; na designação de determinados comportamentos que não são propriamente conseqüência das AHs, mas do entorno do sujeito e que podem afetar qualquer pessoa; nos rancores, ciúmes e preconceitos originados nos sentimentos que mobilizam a percepção da diferença como **vantagem** (ou desvantagem) ou **ameaça**; e na idéia de auto-suficiência associada à PAH.

1) **As Altas Habilidades são uma característica exclusivamente genética.** (EXTREMIANA, 2000; WINNER, 1998). A idéia de que as AHs devem-se exclusivamente a fatores biológicos é defendida pelas chamadas teorias geneticistas ou inatistas, lideradas principalmente pelos seguidores de Galton que, em 1869, analisou personalidades destacadas da época nas mais diversas camadas sociais e, verificando que seus filhos também tinham sido eminentes, chegou à conclusão de que a inteligência era herdada. As pesquisas ainda não conseguiram comprovar esta tese, embora se saiba que, com certeza, há uma carga hereditária. Gardner (2000) estima que esta carga esteja entre 30 e 70%, porém, calcular este índice implicaria a observação in

vivo de um cérebro funcionando, o que é, por enquanto, totalmente inviável.

Observações de profissionais que trabalham na área também indicam a existência de parentes diretos com AHs em até três gerações anteriores à do indivíduo com AHs observado^[5], mas a influência do ambiente no desenvolvimento das AHs é hoje amplamente aceita pela maioria dos pesquisadores da área.

2) **As Altas Habilidades são uma característica que depende exclusivamente do estímulo ambiental.**(EXTREMIANA, 2000; WINNER, 1998). Em contraposição ao mito anterior, a idéia das AHs como resultado exclusivo do estímulo, do esforço e do trabalho duro, ou seja, do ambiente, que determinaria um caráter comportamentalista (em resposta a um estímulo) desta característica, também não tem sido comprovada. Por outro lado, o envolvimento com a tarefa, que é um dos componentes das AHs, é uma **conseqüência** delas e **não uma causa**. As pesquisas tendem a mostrar que ambos aspectos são importantes, já que, só a predisposição genética para as AHs, sem oportunidades para desenvolvê-las não garante a manifestação do comportamento de superdotação, assim como a estimulação e os ambientes favoráveis ao desenvolvimento das inteligências também não resultam na manifestação de AHs sem que haja uma elevada “capacidade acima da média” e um elevado índice de criatividade, como define Renzulli (1986).

3) **Pais organizadores (condutores).** (EXTREMIANA, 2000; WINNER, 1998). É bastante difundida a crença de que as pessoas com AHs são produto de pais organizadores que conduzem e regram suas vidas, levando-as a um desempenho excepcional. Segundo Extremiana (2000, p. 123) “os pais não ‘criam’ o superdotado, mas normalmente são as próprias crianças superdotadas as que empurram seus pais a oferecer-lhes um ambiente estimulante e enriquecedor”. Não obstante, há famílias que supervalorizam os filhos com AHs, exigindo deles, expondo-os e responsabilizando-os excessivamente, o que pode lhes trazer graves problemas emocionais.

4) **A pessoa com altas habilidades é egoísta e solitária.** (WINNER, 1998; SÁNCHEZ; COSTA, 2000). O egoísmo e a solidão são características do comportamento humano que podem ou não estar presentes nas PAHs e dependem de fatores como a educação familiar, suas próprias habilidades interpessoais e até do contexto em que elas vivem. A preferência por trabalhar sozinhas, bastante comum em pessoas com AHs, pode decorrer de seus interesses freqüentemente diferentes aos do seu grupo etário e, às vezes, de seus mecanismos de aprendizagem diferenciados que, muitas vezes, podem inviabilizar ou dificultar o trabalho em grupo. Porém, também não são raras as pessoas com habilidades de liderança, com uma interação social extremamente desenvolvida e grande preocupação com a injustiça e problemas como a pobreza, por exemplo.

5) **O aluno com altas habilidades é “metido”, “sabichão”, “exibido”, “nerd”, “CDF”.** (WINNER, 1998; SANCHEZ; COSTA, 2000). A avidez de conhecimentos ou saberes geralmente não aprofundados na sala de aula e o elevado grau de curiosidade levam estes alunos a possuir um acervo de informações bem superior ao dos colegas e inclusive dos próprios professores. Quando se discutem temas de seu interesse, costumam apresentar informações enriquecidas com dados obtidos em outras fontes ou, pelo contrário, indagar insaciavelmente por novas informações, o que geralmente incomoda e/ou atrapalha o ritmo da aula. Perante esses comportamentos, vistos negativamente pelo grupo ou pelo professor, são ridicularizados com epítetos deste tipo.

6) **As pessoas com altas habilidades são fisicamente frágeis, socialmente ineptas e com interesses estreitos.**(ALENCAR; FLEITH, 2001; HALLAHAN & KAUFFMAN, 1994, apud EXTREMIANA, 2000; GERSON; CARRACEDO, 1996). Este mito, baseado no estereótipo de PAH comumente veiculado pela mídia – uma pessoa magra, pálida, de óculos com lentes grossas, obsessiva e insociável – não é uma regra confirmada na prática. Assim como nas demais pessoas, as características físicas ou de personalidade variam de uma para outra; por serem de ordem genética ou decorrentes de condições ambientais, não se pode estabelecer qualquer associação específica com as AHs.

Mitos sobre a distribuição

Estes mitos referem as AHs como uma característica com incidência maior ou exclusiva em parcelas da população (classes privilegiadas, homens), quase inexistente na população geral ou, então, como uma característica que pode ser manipulada. Geralmente, respondem a visões ideológicas que buscam **encaixar** a existência ou não existência das AHs nos seus paradigmas.

1) **Todos temos Altas Habilidades, basta estimulá-las e poderemos “fabricar” uma pessoa com altas habilidades**(GERSON; CARRACEDO, 1996). Esta concepção tem sido reivindicada por aqueles que defendem **uma falsa igualdade** entre os cidadãos e tem sido fomentada por publicações do tipo “Aumente a inteligência do seu filho” ou “Faça do seu filho um gênio”, que recomendam fórmulas para **criar** PAHs (EXTREMIANA, 2000). Entretanto, a estimulação cognitiva indicada nestes livros pode fazer que qualquer criança tenha um desempenho melhor, mas não desautorizam os achados fundamentados na Genética e não **produzem** comportamentos de superdotação em crianças que não apresentem tais indicadores. Segundo Tannenbaum, (1992, apud BECKER, 1997), “sem o requisito do recurso interno na criança, nenhuma quantidade ou tipo de criação pode fazer diferença entre a mediocridade e a excelência”

(p. 48), pelo que, se uma criança com indicadores de AHs e outra que não os possuia receberem estímulos cognitivos, não se criarão indicadores de AHs na que não os tinha, embora possa haver “desempenhos” diferenciados e até superiores aos observados antes da estimulação em ambas crianças.

2) A incidência das Altas Habilidades na população é muito pequena (ALENCAR; FLEITH, 2001; EXTREMIANA, 2000). Embora a Organização Mundial da Saúde (OMS) estime que 3,5 a 5% da população geral são PAHs, estes dados se baseiam apenas nos escores superiores a 130, obtidos em testes tradicionais de QI, que não são instrumentos confiáveis para identificar todos os tipos de AHs. Segundo Hallahan e Kauffman (apud EXTREMIANA, 2000), este percentual depende da definição adotada, podendo variar entre 1% e mais de 20%. O Estudo de Prevalência realizado pela Associação Brasileira para Superdotados – seção RS (ABSD-RS, 2001) em escolas públicas e privadas da Região Metropolitana de Porto Alegre apontou 7,78% de alunos com indicadores de AHs. Mesmo considerando o limite inferior das estimativas da OMS, o número de PAHs no mundo (aproximadamente 210 milhões) ultrapassaria de longe a população total do Brasil. Em nosso País teríamos quase seis milhões de PAHs. Da mesma forma, se considerarmos o índice de PPDs (Pessoas Portadoras de Deficiência) estimado pela OMS - 10% (todas as áreas de deficiência) - os esforços e ações para atender essa população são muito mais numerosos que os destinados às PAHs, que, sozinhas, totalizariam entre 35 e 50% de todas as áreas de deficiência somadas, segundo as estimativas da OMS, e 77,80% delas, com base no estudo da ABSD-RS.

3) Existem mais homens do que mulheres com altas habilidades. Esta idéia tendenciosamente androgênica corresponde mormente a estereótipos e condicionantes culturais. Segundo Colmenares (apud BRAVO, 1997, p. 117), “as revisões atuais acerca das diferenças cognitivas evidenciam que a variabilidade intersexos é inferior à intra-sexos”. A ausência de modelos femininos bem-sucedidos em áreas de domínio tradicionalmente masculino, a falta de motivação para o sucesso entre mulheres, as maiores dificuldades de identificação (já que elas preferem ocultar seus talentos), o maior índice de baixa auto-estima feminino e a prevalência de incentivos maiores para o desempenho dos homens levam a identificar mais e, conseqüentemente, a buscar mais atendimento para os indivíduos do sexo masculino. No estudo da ABSD-RS (2001), a relação de gênero entre os alunos com indicadores de AHs foi favorável ao sexo feminino (56,1% foram meninas e 45,9%, meninos, enquanto, no universo da amostra, os índices foram, respectivamente, de 50,3% e 49,7%).

4) **As PAHs provêm de classes socioeconômicas privilegiadas.** A OMS estabelece claramente que a estimativa refere-se a qualquer população, independente de raça, cultura ou proveniência sócio-econômica. O Estudo de Prevalência da ABSD-RS (2001) não apresentou diferenças significativas na proveniência sócio-econômica em relação à população em geral (IBGE) - mais de 40% dos entrevistados provêm de famílias com renda inferior a cinco salários mínimos (à época, R\$ 180,00); porém, a média de moradores por residência nos alunos selecionados foi 4,4, enquanto que, no Censo 2000 do IBGE, a média de moradores por residência era 3,4 para o Estado do Rio Grande do Sul, o que reduziria consideravelmente a renda per capita. Obviamente, há maior visibilidade entre as classes mais favorecidas, pelo acesso a uma variedade de oportunidades de desenvolvimento das AHs, e um ofuscamento, nas classes mais desprivilegiadas, pela falta de oportunidades. Como aponta Delou, (2001), em meio à crise do ensino público onde prevalece o fracasso escolar, o alto desempenho é esperado apenas dos alunos de classes médias, tomando-se o fracasso como norma para os alunos de classes desprivilegiadas.

Mitos sobre a identificação

Estes mitos trazem à tona a discussão sobre vantagens ou desvantagens da **rotulação** e colocam em tela a discussão sobre a identidade da PAH.

1) **A identificação fomenta a rotulação.** A rotulação não teria as **prováveis** conseqüências negativas que hoje se lhe adjudicam se fosse aceita a singularidade das pessoas como um direito. Os próprios mitos e crenças em relação a estas pessoas fazem que a identificação seja considerada uma rotulação e que ela seja vista como uma **discriminação** dos indivíduos identificados que, no imaginário popular, passam a ser **melhores** que o resto da sociedade. A mesma rotulação decorrente da identificação de PPDs, para as quais se reivindica a necessidade de laudos médicos e psicológicos, não causa o mesmo resultado, porque o sentimento que mobiliza a PPD é de pena e comiseração, diferente ao que provoca a PAH. É corriqueiro ouvir que a PPD **precisa** ser identificada para saber o tipo de **ajuda** que ela necessita, mas que a PAH não **precisa** ser identificada. Temos, então, como sociedade, dois pesos e duas medidas.

2) **A identificação fomenta atitudes negativas na PAH.** (ALENCAR; FLEITH, 2001). A idéia de que a identificação fomenta atitudes de vaidade, menosprezo e sentimentos de superioridade, características encontradas em qualquer pessoa – com AHs ou não - não se justifica, porque elas refletem traços de personalidade, ensinamentos e princípios que a criança aprende na sua família, entre seus pares e até na própria escola e

comunidade. Antes de tudo, é necessário perceber que todos os cidadãos são diferentes e têm o direito de sê-lo; isto não implica privilégios maiores, mas sim necessidades diferenciadas. Educar crianças com AHs para ser cidadãos exige a consciência dos mesmos princípios básicos de justiça, respeito e liberdade – direitos e deveres que devem ser ensinados a todas as crianças para promover a convivência sadia com seus pares.

3) **Não se deve identificar a PAH.** Muitas vezes, este mito se apóia em preconceitos político-ideológicos: se “todos somos iguais”, não se devem fazer diferenças entre as pessoas. A identificação da PAH é indispensável para conhecer suas necessidades e buscar formas de atendê-la e precede a discussão de políticas públicas que a contemplem, já que somente assim poderemos discernir as estratégias de atendimento que devem ser implementadas e estruturar os recursos que terão que ser disponibilizados para esse fim. É impossível sequer pensar em políticas públicas antes de conhecer o seu alvo, pelo que se torna necessária e urgente identificar estas pessoas.

4) **Não se deve comunicar à criança que ela tem altas habilidades.** (ALENCAR; FLEITH, 2001). Negar à criança o direito de confirmar algo que ela já sabe fere os direitos humanos e principalmente o compromisso com a verdade, ensinamento básico para qualquer criança. A criança com AHs freqüentemente manifesta seu sentimento de diferença com seus pares; “são diferentes às outras e sabem disto” (EXTREMIANA, 2000, p. 124), talvez sem compreender exatamente essa diferença, mas sim como algo que, muitas vezes, lhe incomoda ou causa mal-estar. Muitas crianças verbalizam esta condição; percebem as diferenças de ritmo de aprendizagem, interesses e desempenho em relação a seus colegas. Adolescentes e adultos têm consciência mais explícita desta diferença, mas não sempre como algo positivo. Especialmente quando a escola e a sociedade não reconhecem as AHs, a família passa a ser o **porto seguro** da criança, onde **ser diferente** é admitido e compreendido, permitindo que ela desenvolva sua auto-estima para enfrentar um ambiente externo hostil à diversidade, que pode questionar suas características diferenciadas como algo que, em nome da **igualdade**, ela não deveria ter. Se a família ou a escola oculta as características que a criança percebe, ela pode pensar que há algo de errado com ela ou que, parafraseando Maturana (2001, p. 31) “ela é o que não deve ser ou não é o que deve ser”.

Mitos sobre níveis ou graus de inteligência

Este grupo de fantasmas está ancorado num feitiço que, durante muito tempo, ofuscou uma boa parte da sociedade e inclusive de renomados pesquisadores: a idéia de que a inteligência pode ser quantificada e traduzida em um número ou coeficiente.

1) **A PAH é apenas aquela que tem um QI excepcional.** (EXTREMIANA, 2000; WINNER, 1998). Como já foi colocado, os escores nos testes padronizados de QI não são indicadores absolutos de AHs. Estes instrumentos foram concebidos para medir o desempenho de pessoas brancas, da classe média de países desenvolvidos, uma realidade bem distante da nossa. Uma brilhante PAHs como Garrincha quase foi cortado da Seleção Brasileira, porque o teste de QI aplicado o classificava como **débil mental** (MODERNELL, 1992, apud KRUSZIELSKI, s.d.), e outros **gênios** da humanidade também tiveram dificuldades nas áreas que identificam os testes de QI (lingüística, lógico-matemática e espacial), o que comprova o equívoco deste mito.

2) **Pessoa talentosa, mas não com altas habilidades.** (COSTA, 2000; EXTREMIANA, 2000; WINNER, 1998). Alguns autores, principalmente europeus, defendem que as pessoas que apresentam **QI elevado** ou **habilidades intelectuais** são **superdotadas**; as que apresentam AHs em áreas artísticas são **talentosas**. Extremiana (2000, p.119) argumenta que “embora os domínios nos que apresentam seu desempenho superior diferem, estas crianças se assemelham no momento de mostrar precocidade, divergência e motivação”. Acompanhamentos feitos pelo Núcleo de Atendimento à Pessoa com Altas Habilidades da FADERS (Porto Alegre-RS) parecem indicar que os agrupamentos definidos por Renzulli (1986) como componentes do comportamento de superdotação – capacidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade – estão presentes com intensidade, frequência e duração comparável em qualquer uma das áreas de AHs. Gardner (2000) admite chamar as inteligências de habilidades ou talentos, desde que não se dê supremacia à capacidade lingüística ou lógico-matemática, dando-lhe o status de **habilidade** ou **inteligência** e de **talento** à inteligência musical, por exemplo.

3) **As pessoas inteligentes também são criativas, na mesma proporção.** (EXTREMIANA, 2000; GERSON; CARRACEDO, 1996; WINNER, 1998). Para se manifestar, a criatividade exige um comportamento inteligente, mas os graus de ambas não guardam proporcionalidade. Há pessoas que decoram o guia telefônico, o que exige memória e motivação excepcionais, mas não transformam essa aquisição em um novo produto ou a aperfeiçoam, o que confirmaria o terceiro agrupamento na Teoria de Renzulli, a criatividade e, portanto, indicadores de AHs. Embora a criatividade esteja presente em todas as pessoas, é o grau ou a qualidade dela o diferencial das AHs.

Mitos sobre desempenho

Talvez este seja um dos fantasmas mais assustadores para as PAHs e uma das maiores causas do não reconhecimento delas na escola, especialmente nas que atendem alunos de baixa renda, onde as expectativas de sucesso baseadas no desempenho acadêmico, muitas vezes, são os maiores prognósticos de fracasso escolar.

1) A pessoa com altas habilidades se destaca em todas as áreas de desenvolvimento humano. Superdotação Global (ALENCAR; FLEITH, 2001; EXTREMIANA, 2000; WINNER, 1998). Espera-se que a pessoa com AHs tenha um desempenho uniforme em todos os aspectos, o que gera expectativas irreais quanto a ela. Na escola, quando este aluno apresenta qualquer indício de imaturidade, falta de atenção ou de adaptação, descarta-se a possibilidade de ela ter AHs e a família não consegue compreender a convivência de comportamentos infantis e comportamentos de adulto. Os alunos com AHs que não se adaptam facilmente à rotina escolar, que podem obter avaliações médias ou até deficitárias para seus desempenhos, muitas vezes, não são indicados como alunos com AHs por serem considerados imaturos. Em geral, nas crianças com AHs, há um assincronismo entre o desenvolvimento específico na área de destaque (superior ao nível esperado para seus pares) e o desenvolvimento emocional (muitas vezes aquém do esperado para a idade).

2) A PAH se destaca em todas as áreas do currículo escolar, tem que ter boas notas. É o aluno nota 10 em tudo.(ALENCAR; FLEITH, 2001; EXTREMIANA, 2000; WINNER, 1998). Este mito privilegia o desempenho acadêmico, exclusivamente, esquecendo outras áreas de desempenho que a escola não contempla e que podem ser as áreas de destaque do aluno com AHs. Quando não apresenta boas notas, ele/a e/ou sua família é questionado(a) quanto a esta **discrepância**. Como não se imagina que um aluno com AHs possa ter baixo rendimento ou dificuldades de aprendizagem, muitas vezes, a sua condição é colocada em dúvida. Atualmente, pesquisadores têm-se debruçado no estudo de alunos com AHs com baixo rendimento pela frequência com que esta situação é verificada. Este mito se apóia na imagem ideal do **bom aluno**, geralmente o modelo perseguido na escola tradicional, e revela a realidade de um aluno que se destaca em uma ou mais áreas específicas, mas não em todas, e um método tradicional, que avalia o aluno quantitativa e não qualitativamente, exigindo-lhe um desempenho equilibrado em todas as disciplinas como requisito para a aprovação.

Mitos sobre conseqüências

Estes mitos são aqueles que adjudicam determinadas conseqüências ao comportamento de superdotação às quais as PAHs estariam fadadas, contribuindo para a sua estigmatização.

1) **A PAH desenvolve doenças mentais, desajustamento social e instabilidade emocional.** (ALENCAR; FLEITH, 2001; EXTREMIANA, 2000; GERSON; CARRACEDO, 1996). Este fantasma nasce da constatação de períodos de instabilidade mental ou psicoses em muitos artistas, músicos e cientistas, mas não se deve esquecer que as realizações deles ocorreram **apesar de** e não **em consequência** de seus problemas emocionais. As doenças mentais, quando observadas, não têm sido constatada como um resultado direto das AHs, mas como consequência de fatores familiares ou psicológico não saudáveis, que podem acometer a qualquer pessoa. Extremiana (2000) afirma que um dos propulsores da teoria que vinculava superdotação (na época referida como genialidade) e psicopatologias foi o livro de Lombroso “Insanidade do gênio”, de 1896, onde o autor utilizava como sinônimos, indiscriminadamente, os termos **anormal, morboso, doente, superdotado, gênio**, etc., concluindo que o **gênio** resultava de uma degeneração psicológica, sintoma de caráter hereditário de uma variedade epileptóide, associada também a uma moral insana. Muitos filmes com protagonistas que personificam PAHs e que, ao mesmo tempo, manifestam comportamentos psicológicos ou sociais problemáticos, como é o caso de “Gênio Indomável” e “Mente Brilhante”, também contribuíram para reforçar esta idéia no imaginário popular. As AHs também têm sido associadas à depressão e à propensão ao suicídio. Pardo (1994, p.19) relata que “nas décadas passadas, o índice de suicídios entre crianças excepcionais aumentou em 250%” e que “boa parte das tentativas de suicídio ocorre entre jovens muito criativos, com grande desempenho acadêmico e que freqüentam as melhores instituições educativas”, o que indica que são necessárias pesquisas mais aprofundadas para verificar se este índice está relacionado exclusivamente à condição de superdotação ou a outros fatores que afetam os adolescentes.

2) **O QI se mantém estável durante toda a vida.** (GERSON; CARRACEDO, 1996). Além de reafirmar-se como não sendo o indicador mais adequado para avaliar as AHs de uma pessoa, o QI, por ser resultado de testes aplicados por seres humanos (por isso falíveis e parciais), em diferentes momentos e situações de vida de uma pessoa (portanto sujeitos a influências internas e externas), pode variar em diferentes épocas da vida. Por isso a necessidade de observar a freqüência e intensidade dos indicadores por um período relativamente amplo, razão pela qual Renzulli (1986) adotou, posteriormente, o conceito de **comportamento** de superdotação.

3) **Crianças com altas habilidades serão adultos eminentes.** (ALENCAR; FLEITH, 2001; EXTREMIANA, 2000; WINNER, 1998). Para chegar à notoriedade que este mito vaticina é necessário que o adulto faça ou represente uma mudança significativa para a sociedade ou grupo num determinado campo do saber ou do fazer. Geralmente,

isto exige anos de dedicação e esforço na mesma área, elevada criatividade, depende do apoio e estímulo recebidos, de traços de personalidade, da concorrência no campo, e, fundamentalmente, das oportunidades que a pessoa teve. Não é, assim, tão freqüente e, com certeza, não ocorre com todas as PAHs, mas só com algumas. Especialmente em classes desprivilegiadas, onde as oportunidades determinam o sucesso, o atendimento deve promovê-las para favorecer o desenvolvimento das AHs.

4) **Tudo é fácil para a PAH.** (COSTA, 2000; EXTREMIANA, 2000). Esta afirmação pressupõe uma pessoa que não tem que fazer esforços nem procurar soluções, num ambiente totalmente favorável. Por apresentarem maior facilidade apenas em algumas áreas, às vezes, as PAHs podem chegar a ter até maior dificuldade para atender às expectativas nas áreas que não são seu destaque ou de seu interesse. Por outro lado, considerando que estas pessoas estão presentes em todas as variáveis demográficas, socioculturais e econômicas, as oportunidades a elas proporcionadas são muito diferentes, propiciando-lhes, portanto, diferentes graus de dificuldade no seu desempenho.

5) **As pessoas com altas habilidades se auto-educam, não precisam de ninguém.** (ALENCAR; FLEITH, 2001; EXTREMIANA, 2000; GERSON; CARRACEDO, 1996). Este mito está sustentado por aquele que caracteriza a PAH como um ser **supra-humano**. “A primeira coisa que temos que reconhecer sobre uma criança superdotada é que ela é um ser humano” (HAVIGHURST apud NOVAES, 1979, p.133) que é, primeiro, criança, depois, adolescente e, por fim, adulto, e que este processo de desenvolvimento deve ser balizado e apoiado por seus cuidadores. Partindo do pressuposto de que **ninguém nasce sabendo**, há de se compreender que, embora aprenda mais rápido ou diferentemente a seus pares, a criança com AHs terá que aprender, como as demais e, assim, precisa da família, da escola e da sociedade para assimilar hábitos (de higiene, organização, etc.), competências e saberes e fazeres necessários para ser um cidadão.

Mitos sobre o atendimento

A diferença de abordagens de atendimento em distintos países e a pouca divulgação de experiências bem sucedidas têm submetido o atendimento às PAHs a uma espécie de paralisação que parece impedir a elaboração de políticas públicas e estratégias educacionais, particularmente no Brasil.

1) **As pessoas com altas habilidades não precisam de atendimento educacional especial.** (EXTREMIANA, 2000). Nos países desenvolvidos, onde o ensino é de boa qualidade, quando o aluno apresenta AHs acadêmicas (lingüísticas ou lógico-

matemáticas), assume-se que ele está suficientemente atendido no âmbito da escola. Nesses contextos, o aluno com AHs artísticas, ou cinestésicas geralmente as desenvolve em atividades extra-classe como academias de dança, escolas de arte, música, esportes, etc. Se o sistema de ensino considerasse e atendesse as diferenças individuais, provavelmente não seria necessário um atendimento educacional especializado, nos moldes da Educação Especial concebida nos países em desenvolvimento. Em países como o nosso, onde o ensino regular não dá conta sequer dos alunos ditos **normais**, a Educação Especial se faz necessária tanto para os alunos com AHs na área acadêmica quanto nas demais áreas que não fazem parte do currículo. Uma outra questão é que, por desinformação ou omissão proposital, o aluno com AHs não é considerado aluno com necessidades especiais, apesar das disposições legais, e, então, se esquece que a Educação Especial deve inclui-lo ou, o que ainda é pior,

O fato de o aluno com altas habilidades já estar “inserido” na escola e “aparentemente” atendido por ela é um dos fatores que impedem visualizar a necessidade de sua inclusão. É por este motivo que a permanência bem-sucedida aparece como diferencial importante deste paradigma. Para muitos alunos com necessidades educativas especiais, o simples acesso à escola, ou seja, poder frequentá-la, representa o primeiro passo no processo inclusivo. Para o aluno com altas habilidades, na maioria das vezes, a frequência à escola já está garantida, mas ainda é necessário superar uma etapa anterior que leva ao verdadeiro acesso e que é a (re)construção de sua identidade para depois, então, podermos pensar em formas de garantir a sua permanência - e bem-sucedida. (PÉREZ, 2002).

A este respeito, Vieira (2000, p. 50) comenta que:

O portador de altas habilidades, apesar de estar inserido no ensino regular, também encontra dificuldades para ser incluído no sistema educacional, assim como a pessoa portadora de deficiência. Não existe um perfil único que possa definir esses alunos que apresentam características próprias na sua interação com o mundo, representadas por uma forma peculiar de agir, questionar e organizar seus pensamentos.

2) O atendimento especial fomenta a criação de uma elite. (EXTREMIANA, 2000).

Este mito vem da idéia de atendimento segregado utilizado em alguns países, especialmente para desenvolver habilidades específicas nas áreas acadêmicas. Sob o paradigma da inclusão, **atendimento especial** significa **integração social** de todas as pessoas com necessidades educacionais especiais, e exige serviços educacionais diferenciados que lhes permitam converter-se em cidadãos felizes e realizados. Para podermos dispensar a Educação Especial como modalidade da Educação é

indispensável acrescentar os adjetivos **de qualidade** e **pública** à já tradicional **Educação para Todos** reivindicada pelas nações do mundo.

3) **Alunos com altas habilidades devem ir a escolas especiais.** A mesma falta de sustentação do mito anterior se aplica a esta crença. Seres sociais têm que conviver com, compreender e respeitar as diferenças. Escolas ou classes especiais somente acarretarão uma visão parcial do mundo e dificuldades para lidar com a diversidade, além de serem meios favoráveis para exacerbar comportamentos competitivos e individualistas.

4) **A aceleração é a abordagem de atendimento mais correta para os alunos com altas habilidades.** Este tipo de atendimento, bastante utilizado em países desenvolvidos, está previsto na legislação brasileira como alternativa de atendimento pedagógico. É uma das mais **baratas**, em termos financeiros, mas pode ser uma das mais **caras** em termos humanos. Como já foi mencionado, o assincronismo é bastante comum na criança com AH; inseri-la num grupo com idade cronológica mais avançada implica sujeitá-la a exigências emocionais e sociais diferentes das suas, à possível rejeição do novo grupo, por ela ser **menor**, e, do seu próprio grupo etário, por ela ter sido **adiantada** para um grupo que está supostamente mais avançado. Por outro lado, se for considerado apenas o desenvolvimento cognitivo como critério para a aceleração, pode ocorrer que **pular** uma série não seja suficiente e um novo **pulo** tenha que ser considerado, o que acentua ainda mais as dificuldades acima expostas. Alencar e Fleith (2001) enumeram vantagens e desvantagens das diferentes formas de aceleração frequentemente utilizadas, apresentando diversas modalidades que podem ser adotadas. Porém, o sistema educacional ainda não está preparado para atender os alunos com AHs, menos ainda numa modalidade que exige cuidados redobrados. Se a aceleração for considerada como alternativa, não somente deve ser cuidadosamente acompanhada por uma equipe multidisciplinar, mas também levar em conta o desejo de aceleração do aluno e da família, assim como a possibilidade de reversão deste processo, caso a criança não se adapte à nova situação, hipótese esta não prevista na legislação brasileira.

5) **Não se deve incentivar o agrupamento de pessoas com altas habilidades.** Embora o agrupamento permanente de PAHs possa ser prejudicial, porque incentiva a segregação e o fortalecimento de traços de personalidade e/ou atitudes negativas, o ser humano tende a agrupar-se, trocar idéias e buscar espelhos entre seus **semelhantes**. Por isso, o agrupamento eventual é importante para poder conhecer outros **iguais** e construir e reforçar a sua identidade. Alencar e Fleith (2001) também levantam vantagens e desvantagens sobre esta modalidade.

Receita para espantar os fantasmas

Como vimos, grande parte das dificuldades que enfrenta a PAH para ser reconhecida e atendida, na nossa sociedade, resulta desses mitos que criam uma falsa imagem dela. Para elaborarmos uma fórmula para a poção que poderá espantar estes fantasmas teremos que pensar primeiro nos seus ingredientes. Uma grande dose de aceitação de todas as diferenças é o primeiro. Adicionem-se uma maior sensibilização sobre o tema de Altas Habilidades/Superdotação, muito bem condimentada com conteúdos curriculares nos cursos de nível médio e superior (até agora tão desprovidos deste sabor) e a formação continuada dos professores, assim como com o incentivo à pesquisa e publicações nesta área. Uma pitada de vontade política dará o sabor especial desta receita na implementação de políticas que atendam as necessidades desta população e seus familiares. Misturados e dosados na proporção certa, estes ingredientes serão o antídoto mais eficiente contra a discriminação e o esquecimento que até agora têm pairado sobre as PAHs.

Recomendações para o uso eficiente da receita

Entender e aceitar as particularidades de todas as pessoas como direito à singularidade passa por um profundo desejo de conhecer o ser humano. O próximo e nós mesmos; os conceitos, pré-conceitos e preconceitos que formamos - dos outros e de nós mesmos; das diferenças, que podem ser representadas como vantagens ou desvantagens - para os outros e para nós mesmos - e que somente serão transformadas em aspectos positivos da diversidade humana - possível, factível e real - quando apagarmos da nossa mente a idéia de **normalidade** associada ao ideal de uma **perfeição** e uma **homogeneidade** que nunca existiram e talvez nunca existirão.

Como bem lembra Savater (2000, p. 42), a “verdadeira educação consiste não só em ensinar a pensar como também em aprender a pensar sobre o que se pensa”. Se entendermos os mitos que criamos para nos defender dos falsos perigos do afastamento da norma, talvez aprendamos a enxergar a beleza e a riqueza que a sábia natureza disseminou entre seus filhos e que faz deste nosso mundo o lugar mais maravilhoso, imperfeito e cheio de diferenças.

E devo voltar a reafirmar que:

Enquanto os educadores e a sociedade, como um todo, não forem capazes de diferenciar mitos de realidade, enquanto estes alunos não saírem da invisibilidade e não forem distinguidas as suas necessidades, enquanto os dispositivos que visam a constituir políticas educacionais continuarem apenas “falando” deste aluno como alvo da inclusão sem “pensar” em estratégias reais de inclusão, enquanto não lhe

for “permitido” a este aluno se auto-reconhecer e se aceitar como diferente, enquanto não aumentar a produção científica e os pesquisadores na área de altas habilidades, a sua inclusão não será possível. (PÉREZ, 2002)

Neste mundo, no qual precisamos confirmar nossa humanidade biológica adquirida ao nascer com a humanidade construída em sociedade, a educação - função dos mais experientes para com os menos (sejam eles mais velhos ou não), como um esforço proveniente da constatação da ignorância, segundo Bruner (apud SAVATER, 2000, p. 17), tem que ser capaz de “despertar em quem a recebeu o desejo de fazer melhor com aqueles pelos quais depois será responsável”.

Referências Bibliográficas

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

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA PARA SUPERDOTADOS – SEÇÃO RS. **relatório final da pesquisa sobre portadores de altas habilidades – Região Metropolitana de Porto Alegre.** Porto Alegre: ABSD-RS, 2001.

BECKER, M. A. A. **Educação especial: estímulo ambiental e potencial para altas habilidades em pré-escolar.** 1997. 199 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

BRASIL. **Lei nº 10172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF. 2001a. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 05 set. 2001

BRAVO, C. M (Coord.). **Superdotados: problemática e intervención.** Valladolid: Universidad de Valladolid, 1997.

COSTA, M. R. N. da. **Altas Habilidades. Mitos e verdades.** Porto Alegre, 1999. (Artigo não publicado)

DELOU, C. M. C. **Sucesso e fracasso escolar de alunos considerados superdotados: um estudo sobre a trajetória escolar de alunos que receberam atendimento em salas de recursos de escolas da rede pública de ensino.** 2001. 240 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

EXTREMIANA, A. A. **Niños Superdotados**. Madrid: Pirámide, 2000.

GARDNER, H. **Inteligência: um conceito reformulado**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

GERSON, K; CARRACEDO, S. **Niños dotados em acción**. Buenos Aires: Tekné, 1996.

Kruszielski, L. Sobre a teoria das inteligências múltiplas de Gardner. In: **Q Estrangeiro**. Disponível em: <www.geocities.com/bernardorieux/a16.htm> Acesso em: 02 abr., 2003.

MAHONEY, A. In search of the gifted identity: from abstract concept to workable counselling constructs. **Roeper Review**. Bloomfield Hills, MI, v. 20, n. 3, p. 222-230, Feb. 1998.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

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

PARDO, S. B. Problemas emocionales em niños talentosos. **Crianza**, nº 9, 1994.

PÉREZ, S.G.P.B. Da transparência à consciência: uma evolução necessária para a inclusão do aluno com altas habilidades. In: SEMINÁRIO ESTADUAL DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTADOS, 1.; SEMINÁRIO DE INCLUSÃO DA PESSOA COM NECESSIDADES ESPECIAIS NO MERCADO DE TRABALHO, 2.; SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 6., 2002. Vitória. **Anais...** Vitória: UFES/Fórum Permanente de Educação Inclusiva/ABSD-ES/Fundação Ciciliano Abel de Almeida/FINDES-SENAI/ES. 2002, CD-ROM (102-112).

RENZULLI, J. S. et al. **Scales for rating the behavioral characteristics of superior students**. Mansfield Center, Connecticut: Creative Learning Press, 1976.

RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. **The Triad Reader**. Connecticut: Creative Learning Press, 1986. p.2-19.

SÁNCHEZ, M. D. P.; COSTA, J. L. C. (Orgs.) **Los superdotados: esos alumnos excepcionales**. Málaga: Aljibe, 2000.

SAVATER, F. **O valor de educar**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. **2002 EFA global monitoring report**. Paris: UNESCO, 2002.

VIEIRA, N. J. W. A Inclusão dos alunos portadores de altas habilidades: a busca de novos tempos educativos. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA PARA SUPERDOTADOS – SEÇÃO RS. **Manual de orientações para pais e professores**. Porto Alegre: ABSD-RS, 2000.

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

^[1] Cadernos de Educação Especial, Santa Maria, RS, v. 2, n.22, p. 45 – 59, 2003.

^[2] Mestranda em Educação pela PUCRS, membro da Diretoria e do Conselho Técnico da Associação Gaúcha de Apoio às Altas Habilidades/Superdotação (AGAAHSD), sócia fundadora do Conselho Brasileiro para a Superdotação (ConBraSD) e membro do seu Comitê Fiscal e Comissão Técnica. E-mail para contato: susanapb@terra.com.br.

^[3] Brasil, 2001, p. 39 e 56-9.

^[4] Embora este autor tenha contribuições mais recentes na área de Altas Habilidades, a referência a estas publicações, embora antigas, justifica-se por constituírem o primeiro artigo onde a “Concepção de superdotação dos três anéis” foi formulada (1976) e a sua revisão teórica (1986).

^[5] Observações realizadas pela equipe do Núcleo de Atendimento à Pessoa Portadora de Altas Habilidades da Fundação de Articulação e Desenvolvimento da Política Pública para PPDs e PPAHs no Estado do Rio Grande do Sul (NAPPAH/FADERS).