



CAPÍTULO 7

SUPERDOTAÇÃO E ALTAS HABILIDADES

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.427162518117>

Renata Picoli

Mestre em Educação pela Universidade do Oeste Paulista
UNOESTE, Presidente Prudente, São Paulo, Brasil
<https://orcid.org/0009-0001-5016-0999>

RESUMO: Objetivamos com esse texto apontar algumas características gerais da relação da educação com os casos de superdotação e altas habilidades. Nos revela ser importante a discussão sobre tal tema tendo em vista a perspectiva da inclusão. Muitos estudos tratam da inclusão daqueles alunos considerados deficientes, acabando por esquecer da inclusão daqueles que em alguma medida podem ter dificuldades de ajustamento social por conta de suas características intelectuais superior. Desta forma, o lastro deste estudo é apontar as principais características da superdotação e altas habilidades, evidenciando o trato no ambiente educacional e os respectivos princípios de inclusão. Para tanto, recorremos à bibliografia específica, que por sua vez, fundamentou a pesquisa de campo. Por fim, ao final da pesquisa e estudo, foi possível perceber que existe uma insuficiência de estudos sobre a inclusão da pessoa superdotada e com altas habilidades, refletindo por sua vez, nas práticas inclusivas escolares cotidianas.

PALAVRAS-CHAVE: Superdotação e altas habilidades; educação inclusiva; práticas escolares inclusivas.

GIFTEDNESS AND HIGH ABILITIES

ABSTRACT: This text aims to highlight some general characteristics of the relationship between education and cases of giftedness and high abilities. It underscores the importance of discussing this topic from an inclusion perspective. Many studies address the inclusion of students considered to have disabilities, often overlooking those who may face social adjustment difficulties due to their superior intellectual characteristics. Therefore, the foundation of this study is to identify the main features of giftedness

and high abilities, emphasizing their treatment within the educational environment and the corresponding principles of inclusion. To achieve this, we consulted specific bibliographic sources that, in turn, guided the field research. Ultimately, the study revealed a lack of sufficient research on the inclusion of individuals with giftedness and high abilities, which is reflected in everyday inclusive school practices.

KEYWORDS: Giftedness and High Abilities; Inclusive Education; Inclusive School Practices.

SUPERDOTACIÓN Y ALTAS CAPACIDADES

RESUMEN: El objetivo de este texto es señalar algunas características generales de la relación entre la educación y los casos de superdotación y altas capacidades. Se revela la importancia de discutir este tema desde la perspectiva de la inclusión. Muchos estudios abordan la inclusión de aquellos estudiantes considerados con discapacidad, pero a menudo se olvidan de incluir a aquellos que, en cierta medida, pueden enfrentar dificultades de ajuste social debido a sus características intelectuales superiores. Por lo tanto, el propósito de este estudio es identificar las principales características de la superdotación y las altas capacidades, destacando su tratamiento en el entorno educativo y los principios correspondientes de inclusión. Para ello, recurrimos a bibliografía específica que, a su vez, fundamentó la investigación de campo. Finalmente, al concluir la investigación y el estudio, fue posible percibir que existe una insuficiencia de estudios sobre la inclusión de personas superdotadas y con altas capacidades, lo que se refleja en las prácticas escolares inclusivas cotidianas.

PALABRAS CLAVE: Superdotación y altas capacidades; educación inclusiva; prácticas escolares inclusivas.

INTRODUÇÃO

De acordo com o Relatório de Marland (1971), estima-se que de 3% a 5% da população apresenta altas habilidades/superdotação. Com base neste relato, tanto em vista que os critérios que servem de parâmetros para a definição de superdotação e altas habilidades foi expandido, constata-se que o número de crianças diagnosticadas com altas habilidades ou superdotação também foi elevado. Desta forma, se faz necessário um desenvolvimento qualitativo na escola para que possa quebrar os paradigmas e preconceitos enriquecendo o desenvolvimento dessas crianças com meios para que ela possa progredir em seus diversos aspectos.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, (2008) apresenta a seguinte definição para alunos com Altas Habilidades/ Superdotação:

Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

Nesta linha de pensamento, há uma necessidade muito grande em compreender como estas crianças podem contribuir para o desenvolvimento da sociedade. Segundo Renzulli (1998), há dois tipos de superdotação: a acadêmica e a criativo-produtiva. Relata ainda a importância de ambos e a necessidade de implantação de programas de encorajamento para atender plenamente esses dois tipos. Refere-se também como trabalhar para que esses alunos possam desenvolver plenamente seus potenciais, oferecendo-lhes subsídios necessários para sua livre expressão, como por exemplo, materiais que possam dar suporte para suas especificidades.

Sendo uma necessidade a satisfação dessas demandas até aqui referidas, a identificação precoce é primordial. Segundo Renzulli (1998), baseando-se nas três características que compõem a sua análise, através da observação atenta da criança, deve-se perceber: habilidade acima da média, criatividade e compromisso com a tarefa. São através dessas evidências, que se confirmarão como sendo características, que podemos analisar e avaliar o que realmente é preciso para que os níveis de conhecimento sejam alcançados de forma contextualizada e seja influente de maneira positiva em seu desenvolvimento. Após análise sucinta da criança, caberá ao profissional direcionar estratégias e recursos apropriados para seu talento, expandindo as possibilidades de seu crescimento.

De acordo com a LDB 9394/1996, art 58:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Após a leitura da lei na íntegra, os programas oferecidos na rede regular de ensino, como aceleração e enriquecimento curricular, são recursos importantes que devem ser ofertados, tendo como contrapartida o benefício para a criança, cabendo ao profissional analisar o que realmente for pertinente para cada criança.

Nesta esteira, define-se como objetivo analisar estratégias para o enriquecimento curricular dos alunos e oferecer recursos pedagógicos que propiciem o desenvolvimento de habilidades e talentos nas escolas.

ASPECTOS GERAIS DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO

Ao se falar de princípios inclusivos na educação, ou até mesmo, considerando o macrocosmo, de uma sociedade inclusiva, devemos ser enfáticos ao afirmarmos suas definições, para que não haja margens para interpretações de caráter conservador, que tenha por única iniciativa manter certos privilégios de qualquer origem. Em mesma direção, como não poderia deixar de ser, o engajamento político e ideológico acerca da educação inclusiva concorre para a mesma efetivação. Sendo assim, a ideia mais generalizante sobre inclusão caracteriza-se como sendo uma ampliação de acesso daqueles grupos historicamente excluídos por sua origem de classe, etnia, gênero e, no caso do tema dessa pesquisa, deficiência ou superdotação e altas habilidades. Mas, apenas o pressuposto de acesso, não garante o efetivo estabelecimento dos artefatos próprios de uma educação de qualidade e, por conseguinte, inclusiva. Será então nessa medida que se desenvolverá a pesquisa apresentada nesse artigo, apresentando as principais características que possibilitam uma educação inclusiva de qualidade, pois, o desafio que está posto, é o de superar a ideia de que inclusão seja apenas estar no mesmo espaço, uma concepção que se limita à ideia de integração, mas antes, o de adaptar as próprias instituições, conceitos e concepções às demandas daqueles que necessitam de atendimentos diferenciados. Portanto, todas as reflexões aqui apresentadas serão permeadas a todo tempo pelos princípios fundamentais pertencentes a uma educação libertária e emancipadora, entendida como sendo o único caminho possível para o verdadeiro estabelecimento de uma educação inclusiva de qualidade.

Passando então diretamente àquilo concernente a educação inclusiva, dada a exigência de brevidade do artigo, a principal tendência contemporânea, que acaba por definir todas as demais concepções sobre essa modalidade de educação, e que em certa medida é ponto pacífico no debate sobre o tema, é a ideia de equidade entre educação regular e educação inclusiva, principalmente no que diz respeito às capacidades de aprendizagem em seus diversos vieses. Importante aqui é atentar que quando se fala em equidade ou planificação das modalidades de educação ou das capacidades dos sujeitos, não está se falando no sentido pejorativo de homogeneização; antes, o que se afirma, é o reconhecimento das diferenças quanto potencialidades. Já na década de 1960, a orientação já era por uma concepção livre de preconceitos, como notamos em um parecer da Unesco “Os objetivos da educação especial às crianças com deficiências mentais, sensoriais, motoras ou afetivas são muito similares aos da educação geral, quer dizer: possibilitar ao máximo o desenvolvimento individual das aptidões intelectuais, escolares e sociais”. (UNESCO, 1968, p. 12).

Os esforços pela equidade e planificação entre a educação regular e a dita educação especial, é fundamental na busca por uma educação e, ao fim e ao

cabo, por uma sociedade que rompa com os preconceitos e discriminações. Até a pouco tempo, quando se mantinha uma absoluta separação entre a educação regular e a educação especial, esta prática enfatizava a exclusão, pautada em uma ideia de organização social fundamentada em concepções de normalização, que leva irremediavelmente à busca pelo controle, quando não, da repressão, de tudo aquilo que não se encaixe aos parâmetros estabelecidos de normalidade. Quando se mantém “lugares” específicos para pessoas consideradas normais e outros lugares para pessoas consideradas não normais, o que se está erigindo é uma concepção educacional e social da exclusão e da segregação, sendo tais princípios absolutamente o contrário daquilo ontológico da educação, qual seja, produção de saberes que viabilizem a harmonização social o quanto for possível. A escola deve ser o lugar da promoção da diversidade e pluralidade, e assim sendo, não lhe é possível outra função que não aquela da inclusão.

A meta da inclusão é, desde o início, não deixar ninguém fora do sistema escolar, que deverá adaptar-se às particularidades de todos os alunos (...) à medida que as práticas educacionais excludentes do passado vão dando espaço e oportunidade à unificação das modalidades de educação, regular e especial, em um sistema único de ensino, caminha-se em direção a uma reforma educacional mais ampla, em que todos os alunos começam a ter suas necessidades educacionais satisfeitas dentro da educação regular (MANTOAN, 1997, s/p).

Podemos reconhecer que a proposta de um sistema único de educação reafirma que todos nós temos nossas deficiências, carências e peculiaridades, por conseguinte, deixa-se de enfatizar as deficiências e/ou superdotação e altas habilidade enquanto características particulares de cada sujeito, assim como também se retira do sujeito as responsabilidades em eventuais dificuldades de aprendizagem. Neste aspecto, é o mesmo que afirmar que cada um tem suas capacidades e dificuldades e a partir dessa diversidade também se constroem saberes diversos. Nesse sentido, faz-se necessário que se reconheça que as deficiências são inerentes aos sujeitos, sendo parte constitutiva de sua subjetividade e que acabam por orientar, ou até mesmo definir, como ele se reconhece como agente social e quais os modos de ser, de estar e de apreender a realidade. Mas, esse reconhecimento e/ou pertencimento, em grande medida, será definido também, digamos, pelo acolhimento que a sociedade dará a essa deficiência/diferença. O sentimento de pertença e o reconhecimento enquanto agente transformador será conforme o acolhimento da determinada comunidade. Uma pessoa com deficiência específica, por exemplo, em uma comunidade que não propõe um mínimo de acessibilidade, não desenvolve suas potencialidades, sendo impossível desenvolver um sentimento de pertença e se reconhecer enquanto parte do grupo, nem tão pouco de se reconhecer enquanto agente transformador da realidade.

Nessa mesma esteira, outro aspecto que se destaca é a ideia de construção de saberes compartilhado. Os educandos e educandas são agentes de suas próprias histórias; são agentes construtores e transformadores das realidades que os cercam. Sendo assim, a vivência entre crianças com e sem deficiência, o mesmo caso servindo para superdotação e altas habilidades, talvez seja o principal artefato mediador da aprendizagem, pois as diferenças fomentam a curiosidade, a descoberta, a escuta. Na declaração de Salamanca, Sobre princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, de 1994, temos:

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas podem ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder as necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com as comunidades. Contudo, se o professor alega que o aluno não está aprendendo, antes dele ser rotulado e/ou excluído, devem ser respondidas, pelo menos, três perguntas: O que se está esperando que ele aprenda, ou seja, quais objetivos estão previstos em seu processo de escolarização? O que lhe está sendo ensinado e para que, portanto, quais conteúdos estão compondo o planejamento do professor? Como está se realizando o seu ensino, ou seja, qual metodologia e quais procedimentos são administrados e que materiais e equipamentos estão a disposição?

Já não se é mais possível organizar um sistema de ensino com escola regular apartada dos princípios da inclusão. Ensino regular e propostas de inclusão caminham pari passu. Até porque, a proposta educacional inclusiva não se refere apenas aos conhecimentos especializados, de competência da escola. Um sistema educacional inclusivo deve estar fundamentado sobre o direito de uma educação de qualidade para todos, independente das particularidades de cada um; e que essa educação de qualidade, que além de possibilitar acesso ao conhecimento especializado, também contribua na formação de sujeitos-cidadãos, em um sentido de uma sociedade libertária e inclusiva. A principal responsabilidade dessa educação é buscar desenvolver em sua plenitude, todo o potencial de cada sujeito, para que ele possa estar integrado à sociedade e, ao mesmo tempo, em um movimento recíproco, por ser uma educação de qualidade, pautada nos princípios integradores e inclusivos, construindo uma sociedade na qual se reconheça a diversidade e a diferença como inerente ao próprio Ser. E por fim, em um movimento de superação dos preconceitos e discriminações, a principal contribuição se efetiva no estabelecimento da coesão social.

Ao atribuir todas essas responsabilidades à educação, parece que a concebemos em um caráter messiânico. Mas não é exatamente isso que nos propomos aqui. Sabemos que a educação pertence ao seu tempo histórico e está imersa em uma conjuntura social que em grande medida a define. Mas ainda que inserida em um contexto social, pertencente a um Sistema econômico perverso e que constrange as instituições sociais conforme mais lhe apetece, reconhecemos na educação uma capacidade emancipatória ontológica, que é capaz de inverter a própria lógica do Sistema e propor novos modelos de organização social. Talvez seja um fardo muito grande para se atribuir à educação, mas historicamente, o caráter questionador, de pensamento livre, de reflexão crítica sempre esteve junto com o processo de ensino aprendizagem. Nesta medida, o papel da educação inclusiva não se restringe apenas àquelas relações exclusivas da escola. A sua contribuição extrapola qualquer limite institucional e se aplica diretamente na formação e organização social, exercendo uma força de ressignificação das relações e dos papéis sociais.

A partir do exposto até aqui, pode-se então chegar ao entendimento que incapacidades, necessidades, desvantagens ou mesmo superdotação e altas habilidades, não se ligam exclusivamente às limitações apresentadas pelas pessoas, mas antes, às formas de acessibilidade que a própria organização social apresenta. Atribuir todas as responsabilidades exclusivamente aos aspectos biológicos e orgânicos da deficiência ou características peculiares, conforme o caso, significa consequentemente isentar a sociedade de qualquer responsabilidade no acolhimento e inclusão. Significaria, ao fim e ao cabo, dizer que qualquer iniciativa nesse sentido da inclusão, seria uma benevolência da “sociedade normal”.

O nome deficiente refere-se a um status adquirido por essa pessoa. Nesse modo de encarar a deficiência, uma variável crítica é a audiência, por que é ela que, em última instância vai determinar se uma pessoa é deficiência ou não. Significa que ninguém é deficiência apenas pelas qualidades que possui ou deixa de possuir. Uma pessoa só pode ser deficiência perante a uma audiência que a considera, segundo seus critérios como deficiência (OMOTE, 1994, p. 07).

Uma sociedade que reconheça as diferenças e diversidade enquanto pertencente ao Ser, apresentará formas de acessibilidade que oportunize as condições necessárias para a autonomia e emancipação dos sujeitos. A grande questão é retirar a ênfase das limitações biológicas de cada sujeito e passar a valorizar as diferenças como principal fator mediador que viabiliza uma ilimitada gama de possibilidades de construções de saberes. Nessa medida, a ênfase então recairá nas oportunidades, instrumentos, enfim, na estrutura de inclusão que a sociedade concebe.

Nos referindo especificamente à inclusão educacional escolar, ainda nos há tempo de ressaltarmos algumas características imprescindíveis. A começar por aquela que permeia todo e qualquer processo de aprendizagem, mas que na educação

inclusiva de pessoas com deficiências especiais deve ser ainda mais reafirmada, a ideia de mediação. A mediação na educação inclusiva é de suma importância pois esse princípio valoriza o educando enquanto sujeito ativo pertencente a um tecido social que, além de aprender, também é um agente possuidor de vivências e experiências; que apreende a realidade que o cerca, sendo dotado de imensuráveis potencialidades de transformação. Nesse contexto, o professor se reconhece como exclusivamente mediador, superando qualquer concepção de “educação bancária”, cumprindo o papel de facilitador de acesso do educando às diversas possibilidades de ensino-aprendizagem. Por fim, a proposta de uma educação inclusiva reconhece a cultura e os signos como ferramentas, artefatos mediadores no processo de aprendizagem e desenvolvimento. “O aluno que aprende; o professor como mediador; a cultura, os signos como ferramentas a serem empregadas. O princípio que regula a dinâmica implícita nessa trama conceitual é a interação social”. (VYGOTSKY, 1987, p. 161).

Dessa perspectiva, não existe nenhum mecanismo mais efetivo para a mediação que a comunicação. Ou melhor, sem comunicação, a plenitude do desenvolvimento, em suas variáveis vertentes - intelectual, moral, estético, artístico, político etc. -, não se realiza. As capacidades inatas se desenvolveriam, mas a cognição, princípio fundamental para a socialização e sociabilidade, estaria limitada a níveis irrisórios. As possibilidades de interações só são possíveis por meio da comunicação, pois interações sociais são ações de comunicação reciprocamente compartilhado e que afetam e modificam os comportamentos das partes envolvidas. Sendo assim, não há educação sem a mediação da comunicação.

A fala talvez seja nosso principal meio de comunicação, e ela nos possibilita reconhecer mais seguramente todo o processo de desenvolvimento na criança, pois, como já referido logo acima, as capacidades de comunicação que definem os níveis de desenvolvimento. Portanto, na educação inclusiva, a busca por incluir a criança com deficiência é fortemente determinada pela variedade de possibilidades de comunicação, pois somente a partir dessa capacidade plástica da prática docente e proposta pedagógica, primeiramente e, de forma suplementar, do currículo e das leis específicas de educação, que se é possível compreender as singularidades de cada aluno a ser incluído, satisfazendo seus desejos e demandas.

SUPERDOTAÇÃO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Brevemente, dada as exigências de objetividade deste artigo, faz-se necessário apresentar algumas características elementares que consensualmente definem superdotação e altas habilidades, para que no desenvolvimento da análise da pesquisa, exista uma fundamentação teórica mais segura.

O primeiro aspecto que parece-nos ser importante apresentar é a própria atmosfera que se cria quando se define alguém como sendo superdotada, a começar pela terminologia. O prefixo super nos remete a uma ideia de excesso, de perfeição, desempenho elevado, já a partir daí, atribuído a esse aluno uma carga de responsabilidade, na maioria das, vezes prejudicial. Também, por ser uma ocorrência um tanto quanto rara, sempre carrega aquela aurea de exclusividade, podendo ocasionar o mesmo efeito anteriormente mencionado ou, ao contrário, de exclusão. Neste último aspecto, enfatiza-se muito o caráter orgânico da definição do termo superdotação, concebendo-a como uma dádiva que invariavelmente se realizará e “dará certo”, independentemente de qualquer outras possíveis variáveis. Aceitar essa afirmativa como verdade, tanto, novamente, atribui carga excessiva de responsabilidade ao sujeito, quanto pode formalizar um atendimento relapsos a esse aluno, considerando que essa característica seja inata e se manifestará de qualquer forma.

A ideia de que o aluno superdotado tem recursos suficientes para desenvolver habilidades e produzir conhecimento é um mito que se reflete no uso limitado de práticas educativas direcionadas a esta clientela. É necessário que se desenvolvam estratégias educacionais que atendam às necessidades dos alunos superdotados e talentosos (MAIA-PINTO; FLEITH, 2004, p. 56).

Tendo esses problemas com a terminologia e com a concepção que se concebe, que algumas correntes de estudos buscam alcançar novas concepções para a definição. Virgolim (2007) por exemplo nos alerta que pessoas com altas habilidades e superdotação são apenas aquelas crianças que apresentam algum tipo de desempenho acima da média em alguma, ou mais de uma, área de conhecimento. Portanto, tais definições não nos remete necessariamente que essas pessoas tenham alguma habilidade excepcionalmente superior. Em virtude desta reflexão que também é corrente entre aqueles estudiosos especialistas do tema o termo “bem-dotado”, em substituição ao superdotado.

Sendo assim, agora que consideramos como bem-dotados, alunos no caso, que apresentam desempenho em alguma área de conhecimento acima da média, Winner (1998), assim como Guenther (2000), a partir dessas definições, identificam quatro domínios da superdotação: matemático, verbal, musical, artístico. Guenther especificamente varia na terminologia, usando: talento acadêmico (verbal, linguagem, comunicação; ou ainda pensamento abstrato, associado ao desempenho nas áreas de ciências e matemática), criativo, psicossocial e psicomotor. Como não poderia deixar de ser, suas características estarão relacionadas ao seu talento, as quais Guenther classifica em duas vias: vivacidade mental e automotivação/confiança. A primeira via refere-se a boa memória, curiosidade, aquisição de uma quantidade considerável de conhecimento e informação, facilidade de aprendizagem, senso de

humor; já a segunda via, automotivação e confiança, associa-se a independência, motivação interna, iniciativa, aceitar correr riscos, responsabilidade, confiantes, ênfase em seus interesses pessoais, persistência.

De forma complementar e apresentando algumas definições, Renzulli (2003) considera dois tipos de superdotação, acadêmica e produtivo-criativa. A acadêmica está mais ligada ao processo cognitivo de aprendizagem escolar, por exemplo, no qual se sobressai a memória, raciocínio analítico, concentração, interesse diferenciado pelo saber ou absorção e acumulação desse saber. A produtivo-criativa refere-se a ebulação, manifestação enfática das expressões artísticas, da sofisticação da elaboração das ideias.

Até recentemente, os critérios que definiam uma pessoa como superdotada, por exemplo, referiam-se basicamente ao Quociente de Inteligência que essa pessoa obtinha a partir de determinados testes. Um índice na casa dos 160 no teste de QI já definia alguém como sendo super dotada. Índices nas casas de 170, 180 definia níveis elevadíssimos de superdotação. Entretanto, com o desenvolvimento de novos estudos, foi se definindo novos critérios para servirem de parâmetros. Extrapolou-se o campo exclusivo da inteligência e das capacidades cognitivas.

As novas tendências passaram a considerar como sendo pessoas superdotadas aquelas que demonstram características elevadas, ou acima da média, em alguma das diversas áreas, ou de forma isolada, ou de forma combinada, quais sejam, cognitiva, intelectual, acadêmica, o que ainda estão de acordo com os parâmetros anteriores, mas também artística, liderança, psicomotoras, criatividade, facilidade de aprendizagem. Deste modo, houve um aumento considerável de pessoas consideradas superdotadas ou com altas habilidades. Anteriormente, a variação ficava entre 2% a 5%, agora, essa porcentagem pode chegar a vinte. Não se trata de banalização conceitual, ou superestimação das características humanas. O mais importante nessa mudança, e merecedora de nossa atenção é a questão da reflexão crítica sobre os paradigmas que permeavam o tratamento dispensado pela sociedade em relação a essas pessoas, inclusive no quesito educacional.

Até então, podíamos dizer que havia um descaso institucionalizado, pois a atenção e discussão sobre questões de superdotação e altas habilidades dizia respeito apenas a pessoas que apresentasse QI que se encaixasse nesses critérios, considerados com capacidades intelectuais superiores. A partir de então, oportuniza-se, por exemplo, no caso escolar, que crianças que apresente níveis considerados elevados em artes, música, esporte, política, e afins, ainda que apenas em um determinado campo, seja atendida de forma adequada para desenvolvimento contínuo de suas potencialidades.

Na mesma esteira, de forma complementar, evidenciou-se que superdotação ou altas habilidades não refere-se apenas a uma questão de inteligência, principalmente, como é de senso comum, acerca das capacidades acadêmicas e científicas. A ideia de superdotação pode ser concebida a partir de diversas facetas. Nessa medida, significa a superação tradicionalista de que apenas testes de QI são capazes de definir tal características. Essa mudança de paradigma apresenta sua importância no sentido de sucesso escolar e também de permanência. Muitos desses alunos que até então não seriam enquadrados em casos de superdotação e altas habilidades apresentavam comportamentos fora da média, que não se enquadravam nos conceitos restritos de normalidade, e acabavam por serem estigmatizados, desenvolvendo uma relação conflituosa com o processo de ensino-aprendizagem. Com a expansão do conceito, definitivamente essas crianças estão protegidas pelo direito à educação.

É importante a referência a essa questão porque os princípios de respeito a diversidade, direito à educação, acessibilidade, permanência são fundamentais para o estabelecimento da proposta inclusiva, tanto social, quanto restrita ao âmbito escolar. No Brasil, as pesquisas e estudos sobre superdotação e altas habilidades ainda engatinha. Mas existem correntes de estudos mais amplas, por exemplo Webb (1993), que apontam uma certa disposição de pessoas com essas características apresentarem dificuldades de se enquadrarem aos parâmetros socialmente estabelecidos de normalidade, acarretando em uma espécie de marginalização social, pois não participam em sua plenitude de todos os aspectos sociais, não exercendo, por conseguinte, sua cidadania plena. Também indicam que essas pessoas apresentam dificuldades emocionais, contribuindo para a manifestação de isolamento, quadros diagnósticos de depressão, resignação, frustração. Em contrapartida, existem aqueles que não acreditam ser relevantes essas dificuldades de relacionamento, na verdade, acontecendo até mesmo o contrário. Lahman e Edwins (2004) em uma pesquisa com crianças consideradas superdotadas em suas variadas facetas, afirmam que elas apresentaram virtudes e habilidades relacionais e sociais que lhes eram artefatos facilitadores nas relações interpessoais. Ainda apresentavam características emocionais seguras, sobressaindo-se na identificação e resolução de conflitos, por exemplo.

Uma característica corrente em pessoas superdotadas ou com altas habilidades é um desenvolvimento descompassado entre o intelecto e o emocional e, segundo Silverman, 2002), sendo um fator relevante na produção de desajustamentos sociais e/ou emocionais, sendo tanto mais graves proporcionalmente a assincronia entre os dois desenvolvimentos.

De uma forma que não chega a ser um embate com a pesquisa de Lahman e Edwins, Gross (2002) exemplifica que a maioria dos estudos que consideram dificuldades nos relacionamentos socioemocionais de pessoas superdotadas ou

com altas habilidades, tiveram por medida pessoas que não se caracterizam por uma inteligência excepcionalmente elevada, que no caso seria um QI acima de 160. Para Gross, aquelas pessoas que estão mais propensas a enfrentarem dificuldades relacionais e emocionais, tendo em vista que sua percepção e apreensão da realidade difere muito da média, são as que apresentam QI em níveis elevados, como 170 ou 180.

Estudantes excepcionalmente inteligentes diferem de forma radical de outros moderadamente superdotados, não apenas em seu desenvolvimento cognitivo, mas em seu crescimento afetivo, desenvolvimento moral, interesses recreativos, interesses de leitura, escolha de amizades, atitudes e valores, além da maneira que veem o mundo. Esses estudantes correm sérios riscos de isolamento social e rejeição pelos pares, a menos que o sistema educacional proporcione a eles um grupo de colegas baseado não em idade cronológica, mas em habilidades, interesses comuns e nível de desenvolvimento (GROSS. 1993, p. 497).

Em consonância com a proposição de Gross, Hollingworth (1942), desenvolveu pesquisas com alunos com QI elevadíssimos, a partir de 180, e reconheceu dificuldades de ajustamento social e inconstância emocional.

Nesse mesmo estudo, Hollingworth percebeu que questões emocionais e de ajustamento social não estão relacionadas exclusivamente a fatores intelectuais, mentais, neurológicos. Esse autor notou que em ambientes favoráveis, nos quais as demandas fossem atendidas e se compartilhassem saberes e possibilidades com pares semelhantes, tais desajustamentos socioemocionais não eram perceptíveis.

Um exemplo a esse respeito, referindo-se especificamente ao ambiente escolar de ensino-aprendizagem é dado por Alencar (2001, p. 177):

Muitos dos problemas que se observam entre alunos que se destacam por um potencial superior têm a ver com o desestímulo e frustração sentida por eles diante de um programa acadêmico que prima pela repetição e monotonia e por um clima psicológico em sala de aula pouco favorável à expressão do potencial superior. A escola não responde de forma adequada aos alunos que apresentam habilidades intelectuais superiores, o que ajuda a explicar a apatia e ressentimento apresentados freqüentemente por estes alunos.

E complementa Winner (1998, p. 247).

As crianças superdotadas não são apenas mais rápidas do que as crianças normais, mas são também diferentes. Porque requerem apoio estruturado mínimo, porque fazem descobertas sozinhas e inventam novas formas de entender e porque têm tamanha fúria por dominar, elas são diferentes das crianças que apenas trabalham com afinco extremo.

Na mesma esteira, contribuem Alencar & Virgolim (1999), que afirmam que existem outras variáveis relevantes para a manifestação ou não dessas dificuldades

sócio-emocionais, como por exemplo, ambiente familiar, contexto social, relação de gênero na comunidade a qual pertence, convívio com pessoas que apresentam níveis similares de inteligência, assim como as oportunidades de atendimento educacionais, que nos remete diretamente àquele que é nosso principal interesse em nossa pesquisa.

Mas antes de entrarmos diretamente nas considerações sobre nossas pesquisas, avaliamos ser importante e necessário apresentarmos, primeiramente, uma contextualização geral da concepção de inclusão na educação; e, posteriormente, retornarmos ao tema específico da superdotação e altas habilidades, mas agora para apresentar algumas “modalidades”, “tipos” que existem, uma vez das características apresentadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista que o objetivo essencial da educação é formar indivíduos autônomos e cooperativos, na qual se tenha por finalidade a emancipação do sujeito social, é necessário que ela se desenvolva em um ambiente de participação mútua e compartilhada, constituindo-se em uma instituição social libertária e emancipadora. Nesta esteira, a escola precisa ser um ambiente socializador, pois nessa medida que se revela sua importância contributiva na formação moral, ética, filosófica, política de seus alunos, que posteriormente serão aqueles que formarão o tecido social. Na mesma perspectiva, o professor tem a função de colaborar para que isso se efetive da melhor maneira possível, devendo proporcionar experiências pares, com base na cooperação, construindo um ambiente de possibilidades. Conforme citam os textos e o que buscamos evidenciar no decorrer deste estudo, a colaboração é primordial: ‘A proposta de colaboração demonstra ser uma ação inovadora e ainda pouco difundida, afinal, muitas vezes, nós atuamos em nossa sala de aula, mas de forma isolada, sem a participação de outros professores ou junto à equipe gestora; o que se distancia de um desenho pautado na ideia de coensino...’ Questões altamente eficazes para promover o desenvolvimento dos alunos com altas habilidades são as ideias de produção de conhecimento conjunto, compartilhado, tendo por princípio fundamentos inclusivos, nos quais se propõe que esses alunos possam ter contatos com seus pares, possam acessar material e conhecimentos que satisfaçam suas demandas diferenciadas e que também sejam respeitados em suas especificidades e acolhidos na sociedade comum.

Formar parcerias é um momento muito importante do processo de constituição do ensino colaborativo, o qual pressupõe uma atuação efetiva de todos os envolvidos. Nesse sentido, ambos deverão, numa atitude interdisciplinar, compartilhar a responsabilidade de planejar e implementar o ensino, respeitando as especificidades de suas áreas de atuação, tendo como base sempre cursos de formação constantemente.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Eunice M. L. S. de. Psicologia e educação de superdotado. São Paulo: EPU, 1986.
- ALENCAR, Eunice M. L. S. de. Criatividade e educação de superdotados. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- ALENCAR, Eunice M. L. S. de. Características sócio-emocionais do superdotado: questões atuais. *Psicologia em estudo* [online], v. 12, n. 2, p. 371-378, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v12n2/v12n2a18.pdf>>. Acesso em: 09/04/2010.
- BRASIL, Secretaria de Educação Especial. Adaptações curriculares em ação: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com Altas Habilidades/Superdotação. Brasília: MEC; SEESP, 2002. Saberes e práticas da inclusão - Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com altas habilidades/superdotação, v. 7. SEESP/MEC. Brasília: 2003.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 1995.
- COSTA, V. A. da. Inclusão de alunos com deficiência: experiências docentes na escola pública, Revista Debates em Educação. Maceió, v. 3, n. 5.
- FLEITH, D. de S. Superdotados: determinantes, educação e ajustamento. 2. ed. São Paulo: EPU, 2001.
- FREITAS, S. N; PÉREZ, S. G. P. B. Altas habilidades/superdotação: atendimento especializado. Marília, SP: ABPEE, 2010.
- FREITAS, Soraia N. e NEGRINI, Tatiana. A identificação e a inclusão de alunos com características de altas habilidades/superdotação: discussões pertinentes. Revista "Educação Especial", Santa Maria, n. 32, p. 273-284, 2008. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 01/05/2010.
- FIGUEIREDO, R. V. Políticas de Inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In. ROSA, D. E. G. e SOUZA, V. C. (orgs). Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores, Rio de Janeiro, DP&A, 2002.
- GARDNER, Howard. Inteligências múltiplas: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GUENTHER, Zenita. Capacidade e Talento – um programa para a escola. São Paulo: EPU, 2006

GUATEMALA. Assembléia Geral, 29º período ordinário de sessões, tema 34 da agenda. Convenção Interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra a pessoa portadora de deficiência, 1999.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. (Org). 1997. A integração de pessoas com deficiência. São Paulo: Memnon. SENAC.

MAIA-PINTO, R. R; FLETH, D. S. Avaliação das práticas educacionais de um programa de atendimento a alunos superdotados e talentosos. Psicologia Escolar e Educacional. Campinas, SP: ABRAPEE, v. 8, nº. 1, p. 55-66, 2004.

MITTLER, Peter. Educação Inclusiva: contextos sociais. Editora Artimed, São Paulo, 2003.

NÓVOA, A. Os professores e sua formação. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OMOTE. S. A Integração do deficiente: um pseudoproblema? Anais da XXIV Reunião Anual da Sociedade de Psicologia da Ribeirão Preto/SP, 1994.

RENZULLI, Joseph S. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. Educação, v. 27, n. 1, p. 75-131, Jan./Abr. 2004.

RENZULLI, J. S. What makes giftedness? Re-examining a definition. Phi Delta Kappa, v. 60, n. 3, p. 180-84, 261, nov. 1978.

RENZULLI, Joseph S. e REIS, Sally M. The schoolwide enrichment model. Mansfield Center: Creative Learning, 1985.

SILVERMAN, Linda K. (1993). Counseling needs and programs for the gifted. In K. A. Heller, F. J. Mönks & A. H. Passow (Eds.), International handbook of research and development of giftedness and talent (pp. 631-647). Oxford: Pergamon.

SOARES, Ana M. I, ARCO-VERDE, Yvelise F. S. de, e BAIBICH, Tânia M. Superdotação: identificação e opções de atendimento. Educar, Curitiba, n. 23, p.125- 141, 2004. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/2156/1808> Acesso em: 08/07/2011.

UNESCO. 1968. A Educação Especial: Relatório sobre a situação atual e tendências de investigação da Europa.

VIRGOLIM, Angela M. R.; FLEITH, Denise S. de; PEREIRA, Mônica S. N. Toc, Toc, plim, plim: lidando com as emoções, brincando com o pensamento através da criatividade. Campinas, SP: Papirus, 2009

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