ALTAS HABILIDADES E INCLUSÃO

SANDRA MIRANDA DE OLIVEIRA SILVA

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.

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, tendo 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. (PNE 2008)

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. (LDB 9494/96 art.58)

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 e compreender estratégias para o enriquecimento dos processos de ensino-aprendizagem escolares destes educandos, de modo a garantir seu pleno desenvolvimento na medida de suas potencialidades.

A pesquisa se caracteriza metodologicamente por se desenvolver por meio da pesquisa bibliográfica, em que se utilizou como recurso a abordagem qualitativa descritiva. Ainda, adota-se a orientação indutiva. A abordagem de análise será a construtivista, em que se recorre às concepções da psicologia histórico-cultural.

Superdotação na perspectiva inclusiva

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.

Os esforços pela equidade 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).

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.

Concepção de Inclusão na educação

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 especialista 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 ebulição, 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 superdotada. 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 demonstre 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, podemos 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 se refere 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 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 a 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 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).

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

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

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 socioemocionais 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:

09/09/2023.

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.

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:10/09/2023.

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

GUATEMALA. Assembleia 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: Memnoh. 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.

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.

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

VIRGOLIM, Ângela 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.