



PAULA FRASSINETTI
DEPARTAMENTO DE
FORMAÇÃO EM
EDUCAÇÃO ESPECIAL

**Escola Superior de Educação Paula
Frassinetti**

**Pós-graduação em Educação Especial
Dominio Cognitivo e Motor**

Projeto de Investigação

**“Com que realidades se debatem os pais de
crianças sobredotadas?”**

Docente: Professora Doutora Helena Serra

Autora: Helena Maria da Costa e Silva Gouveia

Nº 2012502

Porto, Julho 2012



PAULA FRASSINETTI
DEPARTAMENTO DE
FORMAÇÃO EM
EDUCAÇÃO ESPECIAL

**Escola Superior de Educação Paula
Frassinetti**

**Pós-graduação em Educação Especial
Dominio Cognitivo e Motor**

Projeto de Investigação

*“Na vida, não existem soluções. Existem forças em
marcha: é preciso criá-las e, então a elas seguem-se soluções.”*

Antoine de Saint-Exupéry



Agradecimentos

A realização deste projeto foi possível graças ao contributo de algumas pessoas importantes na minha vida.

À Professora Doutora Helena Serra, pelo seu contributo e grande saber.

Ao meu marido, que foi o grande impulsionador por estar a concretizar esta pós graduação que há muito desejava.

Ao meu filho, por todos os beijos, mimos e carinhos que me dava quando me sentia mais cansada.

Obrigada a ambos, pela sua compreensão, dedicação e amor.



Índice Geral

Índice Geral.....	4
Índice de Anexos.....	6
Índice de Gráficos, Figuras e Tabelas.....	6
Introdução	7
I - Enquadramento teórico	9
Capítulo I – Abordagem concetual	9
1 - Diferentes concepções de sobredotação.....	9
1.1 - A Concepção de Sobredotação dos Três Anéis de Renzulli (1978, 1986).....	10
1.2 - O Modelo Multi-Fatorial da Sobredotação de Mönks.....	11
1.3 -A Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner	12
1.4 - O Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento de Gagné	17
2 – Conceito de sobredotação	20
Capítulo II – Traços característicos da criança sobredotada.....	27
1 – Caraterísticas / Necessidades das crianças sobredotadas.....	27
2. Os comportamentos relacionais da criança sobredotada	33
2.1 - A criança sobredotada e a relação com a família.....	34
2.2 - A criança sobredotada e a relação com escola	48
2.3 - A criança sobredotada e a relação família/escola	58
II – Estudo empírico	66
Introdução	66
Capítulo III – Procedimentos metodológicos	67
1 – Justificação da escolha.....	67
2 – Definição do problema	68
3 – Metodologia adoptada	68
4 – Objectivos	69
5 - Definição da amostra.....	70
6 - Procedimentos metodológicos.....	70
Capítulo IV - Apresentação dos resultados	74
Considerações finais	81



Referências e bibliográficas	83
Bibliografia	83
Endereços eletrônicos.....	87
Anexos	89
Anexo I – Guião da entrevista	90



Índice de Anexos

Anexo I - Guião da entrevista	90
--------------------------------------	-----------

Índice de Gráficos, Figuras e Tabelas

Gráficos

Gráfico I – Quem detetou a sobredotação do seu (sua) filho(a)?	74
Gráfico II – Como reagiram à notícia?	75
Gráfico III – Tinha Alguns conhecimentos sobre o tema?	76
Gráfico IV – Partilhou com a família?	77
Gráfico V – Tem dificuldades em lidar com o seu(sua) filho(a)?	78
Gráfico VI – A escola responde às necessidades do(a) seu(sua) filho(a)?	79
Gráfico VII – Da parte dos pais dos colegas do(a) seu(sua) filho(a) sentiu alguma reação?	80

Figuras

Figura I – Três anéis de Renzulli	10
Figura II – Modelo multifactorial de Mönks	11
Figura III – Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento	19

Tabelas

Tabela I – Teoria das Inteligências Múltiplas	16
Tabela II – Atitudes dos pais perante as crianças	44



Introdução

“Num mundo global e intercultural, no qual o reconhecimento da singularidade e da individualidade assume uma importância crescente e inquestionável nenhuma sociedade se pode dar ao luxo de ignorar os seus membros mais dotados, e todos devem pensar seriamente em como encorajar e educar esse talento”.
Winner (1999, p. 11)

A problemática da sobredotação é um tema que, cada vez mais vai ganhado relevância a nível da educação. Todavia, ainda existe um longo caminho a percorrer para atingir os patamares desejáveis.

Este trabalho realizado no âmbito da Pós-graduação em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor, na Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, versa a problemática da sobredotação, mais propriamente nas dificuldades experienciadas pelos pais, aquando da sua deteção e posterior acompanhamento.

Na origem da escolha desta temática, está a relação de proximidade com uma criança sobredotada e as dificuldades encontradas pela família para satisfazer as necessidades desta. Daí que, a questão de base deste trabalho se centre nas dificuldades e falta de apoios encontrados pela família, quer da parte da escola, bem como da sociedade e mesmo da própria família, que por vezes não compreendem ou, não são capazes de encontrar a resposta mais adequada às necessidades da criança.

Este trabalho tem uma componente teórica, onde procuramos explicar toda a evolução desta problemática, referenciando algumas das várias conceções de sobredotação (desde a fase onde o QI era a única “medida” de inteligência, até aos modelos da inteligências múltiplas de Gardner ou o DMGT Modelo Diferenciado de Dotação e Talento) de Gagné. Expusemos ainda as múltiplas opiniões avançadas sobre as características e necessidades destas crianças, constatando o facto da enorme variedade de descrições.

Assim consideramos também fundamental analisar e explanar o modo



como se desenvolvem as relações das crianças sobredotadas com as suas famílias, bem como com os professores, colegas, restante comunidade educativa e com o meio envolvente na sua globalidade. Tudo isto com vista a promover a integração e desenvolvimento adequado desta.

Consideramos ainda importante, perceber o modo como as famílias e escolas lidam com as dificuldades geradas pelo contacto e ensino das crianças sobredotadas e, qual o nível de integração e aceitação destas crianças pelas famílias, pelos pares, professores, demais comunidade educativa, e no meio sociocultural em que vivem.

Este é um estudo de casos múltiplos, tendo sido realizadas entrevistas a várias famílias de crianças sobredotadas, para a obtenção de dados que nos permitirão uma análise mais detalhada desta problemática que, aliada ao posterior tratamento de dados, nos permitirá uma visão mais alargada da realidade.

Utilizamos a entrevista semiestruturada ou semidirecta, pois achamos que esta é a mais adequada, permitindo a alteração da ordem do guião, bem como a adição de novas questões, caso tal se proporcione no decorrer da entrevistada. Mas na generalidade a entrevista deverá respeitar o que se encontra planeado.

As boas entrevistas requerem paciência, pois por vezes o sujeito tem de esperar e perseverar até obter o desejado.



I - Enquadramento teórico

Capítulo I – Abordagem concetual

1 - Diferentes concepções de sobredotação

A concepção de sobredotação, evoluiu ao longo dos tempos, sendo influenciada pela evolução do conceito “*inteligência*”. Iremos fazer um breve resumo dos conceitos de inteligência e sobredotação, enfatizando as concepções mais recentes.

Lewis Terman, contribuiu para esta definição reducionista e linear, principalmente com a sua obra *Genetic Studies of Genius* em 1922, com os seus trabalhos sobre a adaptação e aferição da Escala de Inteligência Binet-Simon, bem como os estudos que se seguiram com uma amostra de sobredotados. Na época era considerado sobredotado o indivíduo detentor de um QI igual ou superior a 140, cerca de 1 a 2% da população (Terman, 1975).

Desde os anos 60 que a importância e o significado do QI foram relativizados, esta inversão está directamente relacionada com as novas concepções de inteligência que, são muito menos focadas na aptidão e capacidade genérica da mente, bem como no QI (Getzels & Jackson, 1975; Neisser, 1979). Podemos citar, a título de exemplo, a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1983). Esta mudança foi secundada por uma orientação mais cognitivista da inteligência, sendo esta mais referida em termos de estratégias e dos modos de processamento de informação do que, em termos de aptidões mentais ou de fatores, como acontecia até esta altura (Almeida, 1994; Sternberg, 1985)

Abordaremos em seguida algumas concepções teóricas recentes sobre a inteligência. Assim, daremos particular destaque à Concepção de Sobredotação dos Três Anéis (Renzulli, 1978, 1986), ao Modelo Multi-Fatorial



da Sobredotação (Mönks, 1988), à Teoria das Inteligências Múltiplas (Gardner, 1983) e ao Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento (Gagné, 2000).

1.1 - A Concepção de Sobredotação dos Três Anéis de Renzulli (1978, 1986)

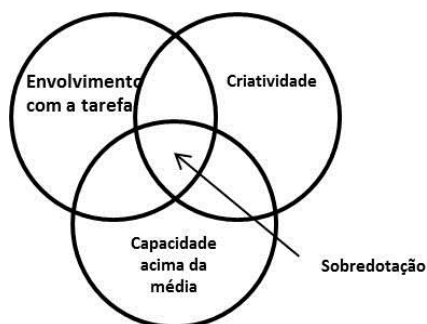


Figura 1

Os trabalhos de Joseph Renzulli são um marco de referência atualmente na abordagem da problemática da sobredotação. Os contributos de Renzulli para a compreensão da sobredotação, são vastos, indo para além da concepção que é apresentada e da investigação científica

que tem desenvolvido, definindo uma ponte fundamental para a avaliação, identificação e intervenção psicoeducativa para os alunos sobredotados.

Esta teoria explica a sobredotação como resultante da interacção de três características específicas: habilidade intelectual superior, criatividade e envolvimento na tarefa.

As habilidades podem ser gerais (raciocínio numérico, fluência verbal, memória, raciocínio abstracto, relações espaciais) ou, mais específicas (matemática, música, química, dança) e a este nível, podem dar-se a conhecer, pela utilização de várias combinações das habilidades superiores gerais, a uma ou mais áreas de conhecimento ou de realização humana (artes plásticas, liderança, fotografia). Nestas habilidades mais específicas, iremos encontrar nos sobredotados a capacidade para adquirir e, usar conseqüentemente conhecimento formal e tácito, técnica, logística e estratégia na resolução de problemas singulares a um nível mais avançado. A habilidade de realizar a seleção de informação importante e irrelevante, associada a um determinado problema ou áreas de estudo específicas, denotando excelência em áreas especializadas de realização.

O envolvimento na tarefa representa a capacidade para altos níveis de dedicação, entusiasmo, fascínio e envolvimento num problema específico,



perseverança, resistência, determinação, esforço e prática dedicada. Inclui, ainda, a autoconfiança e altas expectativas de auto-eficácia, assim como a orientação para a realização, ou seja, uma motivação intrínseca. A criatividade, por sua vez, está relacionada com a habilidade na resolução de problemas, mediante o uso de métodos originais, flexíveis, fluentes e de forma detalhada, são requisitos, um pensamento independente e produtivo, por oposição a uma atitude mais conformista e convencional. Nenhuma destas componentes, por si só, será suficiente para a expressão da sobredotação.

Com o objectivo de criar condições para um desenvolvimento de comportamentos adequados, o autor definiu ainda uma metodologia de intervenção. Com esta visão de sobredotação, Renzulli não alargou apenas a perceção de inteligência, mas também procurou um todo coerente, interligando o plano teórico e o prático: definição de sistemas de identificação e de programação educativa.

1.2 - O Modelo Multi-Fatorial da Sobredotação de Mönks

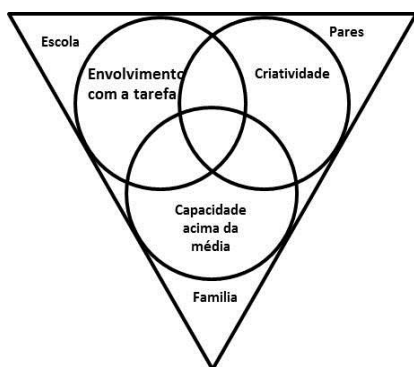


Figura 2

Com o objectivo de complementar o modelo de Renzulli (1977), Mönks (1988, 1992) refere a necessidade das diversas dimensões anteriores terem como exigência condições de educação, de vida e de realização adequadas ou estimulantes. Este reformula a concepção anterior introduzindo uma perspectiva

desenvolvimental, assente nos mecanismos socioculturais e psicossociais associados à sobredotação. Neste modelo, Mönks realça as interações com o meio, a estabelecer pelo indivíduo ao longo do seu caminho desenvolvimental, que conduzirão à manifestação da sobredotação. Assim, a par das características variáveis pessoais (habilidade superior, criatividade e motivação), o entorno social é assim julgado um fator fundamental, pois as oportunidades de aprendizagem e melhoria das suas habilidades, são fruto das suas interações com o meio. Neste contexto, têm um papel de primordial



importância todos os que interagem e são responsáveis pela sua socialização, educação e desenvolvimento, mais concretamente a família, a escola e o grupo de pares.

Este Modelo Multi-fatorial da Sobredotação assume que, esta emerge quando os seis fatores interagem de forma adequada, originando um desenvolvimento equilibrado e harmonioso. De salientar que, as habilidades de relacionamento interpessoal do indivíduo constituem um suporte importante para uma boa adaptação. Assim Mönks, a par das variáveis cognitivas e de personalidade, acrescentou agora, o ambiente social. Este convergir adquirirá mais importância quando o esperado, ou desejado ocorre, ou seja, que a alta capacidade se desenvolva em alto rendimento (Parke, 1989; Whitmore, 1980).

Com o modelo de Mönks, a definição de sobredotação inclui dimensões psicossociais complementares da inteligência ou das capacidades cognitivas dos sobredotados. As altas capacidades cognitivas e os altos níveis de desempenho, numa ou em mais áreas, surgem como elemento comum às várias definições, considerando sobredotado todo aquele que seja portador de uma habilidade notoriamente superior, em comparação com a população geral em qualquer uma das áreas de desempenho, e não apenas em termos do QI.

1.3 -A Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner

Os avanços científicos, em particular da neurobiologia (construção do mapa cerebral), bem como o questionar dos testes de QI, esteve na génese do reconhecimento da existência de múltiplas inteligências. Esta viragem na conceptualização de inteligência, foi impulsionada pelo psicólogo Howard Gardner ao propor a **Teoria das Inteligências Múltiplas**.

“Esta teoria é um marco significativo ao sugerir a existência de oito inteligências distintas, relativamente autónomas e independentes, embora possam combinar-se entre si em diferentes formas adaptativas, por indivíduos e culturas” (Serra 2004, p 51).

Howard Gardner (1999:33) entende a inteligência como, *“um potencial biopsicológico para processar informação que pode ser activado num contexto*



cultural, para resolver problemas ou criar produtos valorizados numa dada cultura". Esta definição é uma nova abordagem, segundo a qual a inteligência deverá ser considerada como um potencial que, poderá ou não ser despoletado, mediante as características do indivíduo e do meio envolvente. Na sua teoria, elabora e explana uma abordagem multidimensional, abrangente e pragmática da inteligência, relegando para segundo plano o reducionismo da perspectiva psicométrica quase exclusivamente baseada no QI. A inteligência é composta por habilidades múltiplas, diferenciadas entre si, estabelecendo como premissa que existem múltiplas inteligências, sendo elas independentes entre si. Apesar de distintas, as várias inteligências interagem (por exemplo, a resolução de um problema matemático exige compreensão linguística e não apenas raciocínio lógico-matemático).

Gardner diz no início de seu livro (1994, p. 7):

" (...) existem evidências persuasivas para a existência de diversas competências intelectuais humanas relativamente autónomas abreviadas daqui em diante como "inteligências humanas". Estas são as "estruturas da mente" do meu livro. A exata natureza e extensão de cada "estrutura" individual não está até ao momento satisfatoriamente determinada, nem o número preciso de inteligências foi determinado. Parece-me, porém, estar cada vez mais difícil negar a convicção de que há pelo menos algumas inteligências, que estas são relativamente independentes umas das outras e que podem ser modeladas e combinadas numa multiplicidade de maneiras adaptativas por indivíduos e culturas."

É então possível, falar em sobredotação para qualquer uma das sete inteligências que Gardner postula. Mais tarde, o autor incluiu um oitavo tipo: a naturalista, apontando ainda a possibilidade de duas mais: espiritual e existencial. As inteligências do tipo linguística e lógico-matemática são as mais valorizadas no ambiente escolar (Gardner, 2001)

Inteligência Linguística - Esta inteligência reflecte a capacidade de utilização e estruturação da linguagem nas diversas formas (oral ou escrita). Inclui ainda habilidade para aprender línguas, tendo como sistema simbólico e de expressão a linguagem fonética. É caracterizada pela facilidade em convencer, relatar factos com precisão, contar histórias ou transmitir ideias. O talento verbal, é de primordial importância nas outras formas de aprendizagem,



sendo valorizado tanto em termos sociais como académicos. Esta inteligência está intimamente relacionada com a auto-estima e a auto-eficácia.

Inteligência Lógico-Matemática – É a capacidade para desenvolver um elaborado raciocínio matemático, que se reflecte na habilidade para lidar com cálculos, quantificar, estabelecer e comprovar hipóteses, bem como realizar operações matemáticas complexas, analisar problemas num contexto lógico e sistematizar e investigar os assuntos cientificamente.

Os três tipos de inteligência abaixo pertencem à área das expressões.

Inteligência Musical - congrega competências na realização, composição e apreciação de conteúdos musicais, assim como a habilidade para discriminar, transformar e expressar padrões musicais, englobando também a sensibilidade ao ritmo, ao tom e ao timbre.

“Em minha visão a inteligência musical tem uma estrutura quase paralela à da inteligência linguística, e não faz sentido científico nem logicamente chamar uma inteligência (em geral a linguística) e outra (em geral a musical) de talento” (Gardner: 2001, p 57).

Inteligência corporal-cinestésica – Esta inteligência diz respeito à habilidade de utilizar o corpo para resolver problemas, ou criar produções, com o auxílio da coordenação da motricidade fina, ou seja, capacidade para controlar movimentos do próprio corpo e manipular objectos com destreza. Esta habilidade pertence ao foro do desenvolvimento psicomotor.

Inteligência espacial – Esta inteligência por sua vez, refere-se à capacidade para compreender e manipular com precisão os estímulos visuais e espaciais, reconhecer e manipular os padrões, quer em grandes áreas, quer em espaços mais confinados. Realizar transformações nas percepções iniciais dos objectos, para elaborar concepções mentais de objectos complexos. Na base desta atividade estão o sistema simbólico e a linguagem ideográfica.

Inteligência interpessoal - É a habilidade de entender o próximo, ou seja, a capacidade para compreender intenções, motivações, humores, temperamento e desejos de outras pessoas, habilitando-as assim a interagir com os outros de forma assertiva e eficaz.

Inteligência intrapessoal – Esta inteligência reporta-se ao



autoconhecimento: a habilidade para resolver suas questões interiores, a capacidade de identificar e interpretar os próprios sentimentos, emoções, desejos e aptidões, os processos metacognitivos, bem como a utilização correcta dessa informação na regulação da própria vida. Sendo uma inteligência basicamente pessoal, só é possível percebê-la através dos sistemas simbólicos das outras inteligências, como a linguística, ou musical (Gardner, 2001).

Gardner posteriormente acrescentou mais duas inteligências á sua teoria, a **Inteligência Naturalista** (capacidade valorizada em muitas culturas), esta requer a capacidade de compreender e desenvolver experiências com o mundo natural, utilizando para tal ferramentas tais como: observação, planeamento e teste de hipóteses relativas aos fenómenos naturais ou a capacidade de reconhecimento e classificação das espécies do meio ambiente. Gardner propôs ainda a **Inteligência Existencial**, ainda não totalmente definida, sendo ainda necessária a busca de mais evidências, abarca a capacidade de refletir e ponderar sobre as grandes questões fundamentais da existência, e de trabalhar de forma abstracta e genérica sobre elas. Esta seria a característica de líderes espirituais, de pensadores e filósofos.

Gardner não dá por encerrado o tema da classificação/divisão das inteligências, admitindo que possam existir mais. Contudo à que ter em conta que quanto maior for a lista mais difícil será geri-la, podendo num caso extremo tornar-se impraticável a sua gestão e aplicação, quer para os teóricos, quer para quem tentasse a sua aplicação prática.

Em resumo, Gardner segundo Sánchez, tal como outros investigadores, é defensor de uma visão pluralista da inteligência, da sua evolução e modificação devido à interação com o meio. Devido às influências ambientais e culturais, tais habilidades podem ou não manifestar-se no individuo, sendo assim apontadas como potenciais. Esta teoria teve uma aplicação rápida no contexto educativo, com a estruturação de programas escolares, como guia e orientador no processo de ensino e a nível curricular (Sánchez & Garcia, 2001).



Tabela I - Teoria das Inteligências Múltiplas (adaptado de Armstrong, 2001:16,17,18)

Inteligência	Componentes centrais	Sistemas simbólicos	Estados finais superiores	Sistemas neurológicos	Fatores desenvolvimentais
Linguística	Capacidade de manipular a sintaxe, a semântica e as dimensões pragmáticas da linguagem.	Linguagens fonéticas (por ex.: Inglês).	Escritor, Orador (por ex.: Virginia Woolf, Martin Luther King).	Lobos frontal e temporal esquerdo (áreas de Broca e de Wernicke).	“Explode” na infância inicial; permanece vigorosa até à velhice.
Lógico-matemática	Capacidade de manipular números e para raciocinar bem.	Linguagens de computador (por ex.: Pascal).	Cientista matemático (por ex., Curie Blaise Pascal).	Lobo parietal esquerdo, hemisfério direito.	Atinge o seu pico na adolescência e início da idade adulta. As introspecções matemáticas superiores declinam depois dos 40 anos.
Espacial	Capacidade de perceber com precisão o mundo visuo-espacial e de realizar transformações sobre essas percepções.	Linguagens ideográficas (por ex., chinês)	Artista, arquitecto (por ex. Frida Kahlo, I.M. Pei).	Regiões posteriores do hemisfério direito.	O pensamento topológico na infância inicial dá lugar ao paradigma euclidiano; o olho artístico continua vigoroso até à velhice.
Corporal-cinestésica	Capacidade de controlar os movimentos do próprio corpo e de manipular objectos hábilmente.	Linguagem de sinais.	Atleta, dançarino, escultor (por ex.: Jesse Owens)	Cerebelo, gânglios basais, córtex motor.	Variam dependendo do componente (força, flexibilidade) ou domínio (ginástica)
Musical	Capacidade de produzir e apreciar ritmo, tom e timbre; apreciação das formas de expressividade musical.	Sistemas notacionais musicais, código de morse.	Compositor, maestro (por ex.: Stevie Wonder).	Lobo temporal direito.	É a inteligência que se desenvolve mais precocemente.
Interpessoal	Capacidade de perceber e fazer distinções no humor, intenções, motivações e sentimentos das outras pessoas.	Sinais sociais (por ex., gestos, expressões faciais).	Conselheiro, líder político (por ex., Nelson Mandela).	Lobos frontais, lobo temporal, sistema límbico.	A vinculação durante os primeiros três anos é crítica.
Intrapessoal	Auto-conhecimento e a capacidade de agir adaptativamente.	Símbolos do self (nos sonhos...).	Psicoterapeuta, líder religioso (por ex. Freud)	Lobos frontais, lobos parietais, sistema límbico.	A formação da fronteira entre o self e o outro nos primeiros três anos é crítica
Naturalista	Perícia no reconhecimento e classificação das numerosas espécies. Sensibilidade a fenómenos naturais.	Sistemas de classificação de espécies, mapas de habitat.	Naturalista, biólogo (por ex. Charles Darwin).	Áreas do lobo parietal esquerdo.	Surge em crianças bem jovens. A experiência/escolarização aumenta a perícia.

Com que realidades se debatem os pais de crianças sobredotadas?



1.4 - O Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento de Gagné

O modelo concebido por Gagné (1985, 2000, 2004) reconhece a sobredotação, indo mais além ao definir como os talentos específicos poderão surgir das influências e interações ambientais (Figura abaixo). De acordo com este autor, a sobredotação é uma herança genética, sendo que os talentos são o resultado de uma interação de predisposições naturais com o ambiente, dito de outro modo, com os contextos físicos e sociais que envolvem o indivíduo, principalmente a família e a escola. Segundo ele, o talento desenvolve-se essencialmente influenciado pela aprendizagem e pela prática. Assim, Gagné (1985) propõe que a sobredotação não é mais do que a existência e utilização de habilidades naturais (ou aptidões), desenvolvidas espontaneamente em pelo menos um domínio da atividade humana. O termo talento refere-se a um superior desempenho de habilidades (ou competências), sendo estas aprimoradas com o treino sistemático e domínio de conhecimento, no mínimo numa área da atividade humana (académica, artística, desportiva e social, entre outras). Em termos de prevalência, Gagné define como limite para a sobredotação e o talento no percentil 90, ou seja, 10% da população seria constituída por indivíduos com talento, por comparação com os seus pares etários (Gagné, 2000).

O Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento (MDST ou DMGT no original – Differentiated Model of Giftedness and Talent) prevê quatro domínios de aptidão (ou habilidades naturais): intelectual, criativo, sócio afectivo e sensório-motor. Só pela aprendizagem e o treino eficiente e sistemático, estas aptidões permitirão um desabrochar de competências, a partir das quais emergirá progressivamente o talento numa área específica de realização. De acordo com o atrás citado, e segundo o MDST, o talento implica necessariamente a sobredotação, mas o contrário nem sempre se verifica (Gagné, 2000).

O desenvolvimento do talento tem como facilitadores dois tipos de

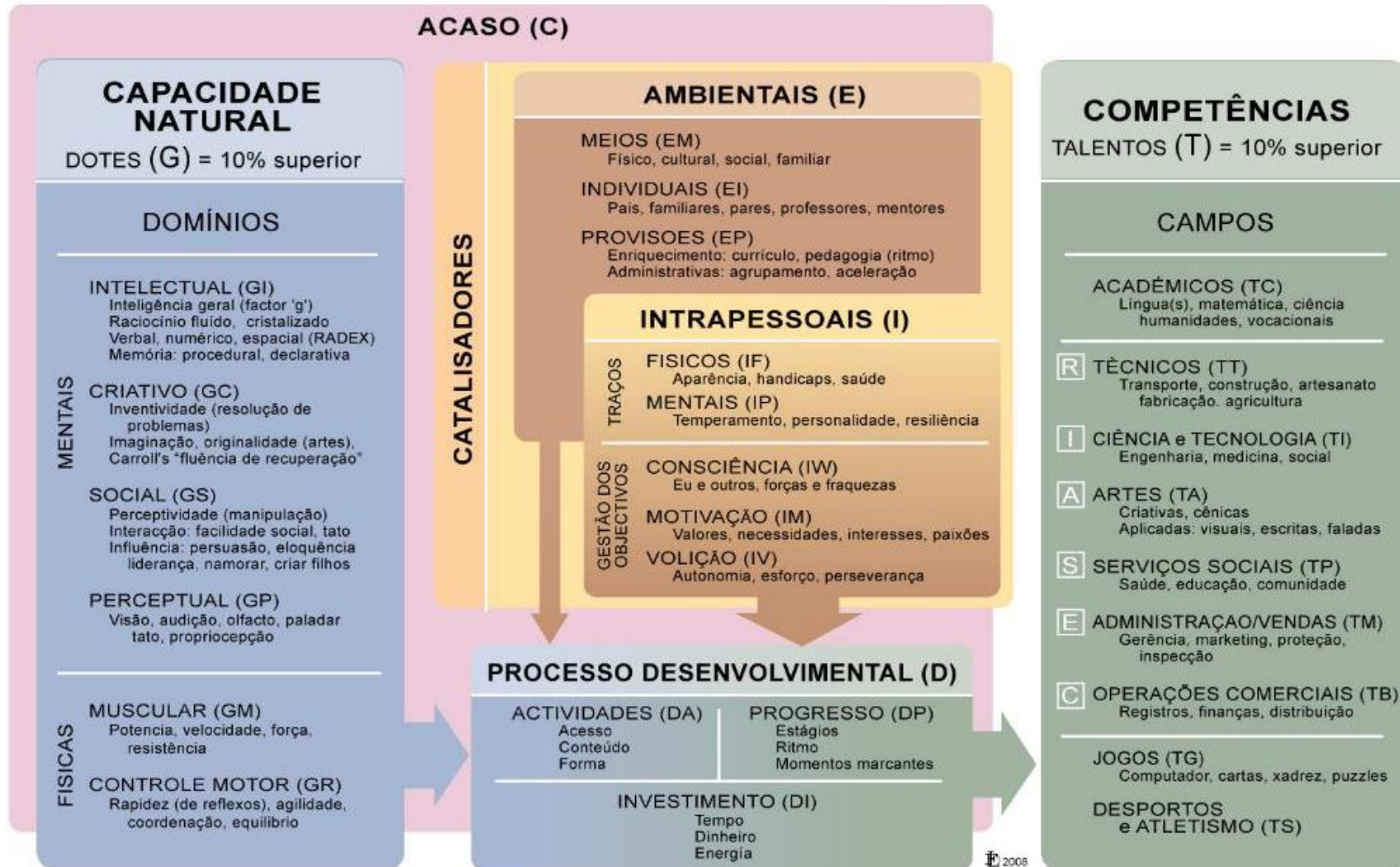


catalisadores: intrapessoais (fatores físicos e psicológicos) e ambientais (influências como fatores demográficos e sociológicos, até contextos mais restritos como o agregado familiar, mas também pelas pessoas interagindo com ele que exercem a sua influência, como os professores e os pares). O fator “*sorte*” é uma das inovações do modelo, não só como influência ambiental, mas como tendo impacto ao nível do património genético herdado pelo sujeito (Gagné, 2000).

Sintetizando, este modelo propõe um processo de desenvolvimento de talento, que se desenrola pela transformação de habilidades inatas excepcionais em competências que sendo sistematicamente treinadas e desenvolvidas, determinam a excelência, ou talento, numa área de realização. No processo de desenvolvimento, interagem três tipos de catalisadores: intrapessoais, ambientais e sorte. Propondo uma categorização em níveis diferenciados no seio da própria sobredotação, desde mais ligeira a mais acentuada, Gagné (1999, 2000) propõe que as respostas educativas sejam ajustadas ao subgrupo específico em que se enquadrarem os indivíduos.



Figura 3 - Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento – DMGT 2.0



Com que realidades se debatem os pais de crianças sobredotadas?



2 – Conceito de sobredotação

O conceito de sobredotação tem gerado alguma controvérsia, visto que existem algumas discordâncias entre os vários autores, existindo assim diversas definições sobre esta temática, não existindo um consenso universal. Sendo a abordagem teórica a que reúne maior unanimidade, definindo-a como uma característica restrita a um domínio específico ou um atributo geral. Mesmo quanto à sua denominação, muitas vezes o termo sobredotado é utilizado como sinónimo de talentoso. Por outro lado são usados termos como sobredotação cognitiva, para uma criança com um potencial cognitivo muito acima da média e, talento especial para designar um talento numa área específica muito acima do seu grupo etário.

“O conceito de sobredotação mais actual vai além do pensamento analítico, lógico e linear, passando a incluir a excelência na resolução de problemas de natureza diversa, comportamento criativo ou inventivo, aptidão académica, liderança, realização artística ou expressão motora.”
(Almeida e outros, 2001:140, cit in Vilas Boas e Peixoto, p 21)

“O que é o sobredotado? A que nos referimos quando afirmamos que um determinado indivíduo é sobredotado?”

(...) apesar de ser esta uma questão aparentemente simples, muitos são os aspetos que devem ser considerados, e grandes são as dificuldades encontradas quando se busca definir o termo.

O primeiro aspeto a salientar diz respeito ao facto de que sobredotação é um conceito ou constructo psicológico a ser inferido a partir de uma constelação de traços ou características de uma pessoa. (Hagen, 1980) (...) sendo uma tarefa difícil ou mesmo impossível propor uma definição precisa e aceite universalmente a seu respeito”. Alencar (1986, pp. 20-21)

Renzulli (1978), define o aluno sobredotado segundo o modelo dos três anéis que se relacionam entre si e permanecem inalteráveis pela vida; habilidades excepcionais, criatividade e motivação (modelo triádico). (Renzulli, 1978, p 261) diz, que *“As crianças superdotadas e talentosas são aquelas que possuem ou são capazes de desenvolver este conjunto de traços e aplicá-los a*



qualquer área potencialmente valorizada do desempenho humano”.

Monks afirma:

“Renzulli desenvolveu o conceito dos três anéis, conciliando habilidade acima da média, criatividade e envolvimento na tarefa, numa perspectiva desenvolvimental, do meu ponto de vista, isto não está completo, porque o desenvolvimento decorre da acção e da interação, precisamos de outras pessoas para nos desenvolvermos por isso acrescentei ao modelo dos três anéis a trilogia Família, Escola e Pares ” (in Sobredotação, 2002)

O papel do ambiente, família, escola e pares é um despoletador do potencial de sobredotação.

Os estudos sobre sobredotação continuam, e o neuropsicólogo e investigador Howard Gardner, definiu a teoria das Inteligências Múltiplas, a partir do conceito que a mente humana é multifacetada, possuindo um conjunto de diferentes capacidades. Esta teoria é constituída por sete tipos de inteligências; Lógico Matemática (raciocínio lógico dedutivo), Linguística (habilidade na linguagem oral e escrita), Espacial (capacidade com imagens), Corporal-Cinestésica (movimentos do corpo, como instrumento de expressão), Interpessoal (capacidade de se relacionar com o outro), Intrapessoal (capacidade de estar bem consigo mesmo, de controlar os seus sentimentos) e Musical (capacidade de se expressar pelo meio da musica). Mais tarde Howard Gardner descobriu mais dois tipos de inteligências: a Naturalista (capacidade de se relacionar com a natureza) e a Existencial (capacidade relacionada com as características existenciais da condição humana), juntando-as às sete já conhecidas.

Falcão (1992) dá-nos a conhecer uma definição que considera adequada ao conceito de sobredotação. Esta definição é inspirada na teoria de Gardner e tem como elementos fundamentais: um potencial superior, uma frequência constante, uma possibilidade objectiva de previsão, uma necessidade de atendimentos adequados e um elevado desempenho ao nível da produção e da criação.

Assim uma “criança sobredotada é aquela que possui um potencial humano de nível superior e frequência constante em qualquer uma, ou mais, das



áreas operacionais das I. M. (Inteligências Múltiplas), permitindo prognosticar, se fornecidas adequadas oportunidades de desenvolvimento, um elevado grau de competência específica, quer na solução de problemas, quer na criação de produtos” (Falcão, 1992, p.70).

Foram surgindo através de muitos outros autores outras noções de sobredotação; sendo assim; Renzulli (2004) considera a criatividade um dos traços mais importantes da sobredotação.

“Cada criança traz em si uma combinação essencial e substancialmente única de traços, características e atributos, oriundos não somente da sua constituição e plano genético, como também, derivados de muitos fatores de influência presentes no ambiente a que é exposta, dentro dos vários grupos a que pertence; realçando-se a importância da qualidade da interação entre dois conjuntos de fatores determinantes” (Serra, 2005, p 16).

Alencar afirmar que existem muitos fatores a ter em conta na análise de crianças sobredotadas. Por outro lado, não deixa de realçar as grandes dificuldades que surgem, quando se tenta encontrar uma definição para o termo. As dificuldades constatadas na operacionalização da sua definição e detecção, devem-se à multiplicidade de enquadramentos teóricos que dificultam a possibilidade de *“propor uma definição precisa e aceite universalmente”* (Alencar 1986, p. 21)

Relativamente à definição de sobredotado, Alencar (1986) refere cinco problemas considerados como principais:

O primeiro está relacionado com a falta de consenso entre diferentes autores relativamente à definição. Se para alguns autores um indivíduo sobredotado e um indivíduo talentoso são distintos (sobredotados com alta habilidade intelectual ou académica e talentosos os indivíduos com altas capacidades nas artes, teatro ou música). Outros autores consideram um outro grupo, no qual se incluem os indivíduos com grandes capacidades criativas. Existem ainda autores para os quais a sobredotação é uma característica geral, não existindo qualquer tipo de distinção entre eles, considerando sobredotados os criativos, os talentosos bem como os que possuem habilidade intelectual superior.



Como segundo problema Alencar refere o facto de a sobredotação ser algo muito relativo e não absoluto.

Como terceiro problema aponta o facto de um indivíduo poder ser apenas considerado sobredotado numa dada área e, ter um desempenho normal ou até mesmo baixo numa ou noutra área.

As características foram também enumeradas como um problema, uma vez que as que possibilitam o desempenho superior numa área, não são as mesmas que o potenciam numa outra.

O quinto problema relaciona-se com a não existência de “*um ponto demarcatório específico separando os sobredotados daqueles que não o são*” (Alencar, 1986, p. 27).

Passow (1981, cit. *in* Alencar, 1986) que desenvolveu estudos sobre a inteligência, apresentou uma ideia mais abrangente de sobredotação, realçando a existência de um *continuum* em relação à habilidade, tanto na área intelectual, como na social, artística, musical, etc. Para Passow um sobredotado possuía habilidades superiores em qualquer uma dessas áreas.

No Brasil, a definição de sobredotado do *Centro Nacional de Educação Especial*, muito similar à do relatório *Marland de 1972*, do *Departamento de Saúde, Educação e Bem-estar dos Estados Unidos*, define seis áreas gerais de habilidades: capacidade intelectual superior; aptidão académica específica; pensamento criador ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes visuais, artes dramáticas e música; capacidade psicomotora; sendo considerada sobredotada a criança que tenha um desempenho notável e/ou potencialidades superiores em qualquer uma das áreas, quer isoladamente quer combinada com outra(s) (Alencar, 1986).

Kirk e Gallagher (1987. pp 66-67), também apresentam a definição utilizada na legislação federal americana (conhecida como a definição de Marland), proposta em 1972 pelo director do Departamento de Educação dos Estados Unidos, Sidney Marland:

“Crianças sobredotadas e talentosas são aquelas identificadas por pessoal profissionalmente qualificado como as que, em virtude das suas capacidades notáveis, conseguem um desempenho elevado. São crianças



que exigem programas educacionais diferenciados e serviços além dos normalmente oferecidos pelo programa regular para contribuírem para si mesmas e para a sociedade.

Entre as crianças de desempenho elevado estão as que demonstraram desempenho e/ou capacidade potencial em qualquer uma das seguintes áreas:

- 1. Capacidade intelectual geral*
- 2. Aptidão académica específica*
- 3. Pensamento criativo ou produtivo*
- 4. Capacidade de liderança*
- 5. Artes visuais e de representação”.*

De acordo com Hoge (1988, cit. *In* Pereira, 1998) esta definição é sem dúvida meritória, pela notável amplitude que criou ao conceito de sobredotação, contudo, também refere alguns dos inconvenientes criados pela mesma. Realçar o facto de a definição não englobar os fatores *não-cognitivos* como, por exemplo, os aspetos motivacionais que, devido à sua relevante importância, não devem ser ignorados. Considera ainda que o conjunto de categorias criado é, na sua concepção confuso, considerando algumas das categorias como autónomas quando na realidade não o deveriam ser. Apresenta como exemplo, que a criatividade, a liderança e a aptidão intelectual geral não poderão existir isoladamente da área de actuação na qual forem aplicadas, alertando para os efeitos que estas limitações poderão gerar, particularmente, na prática de identificação.

Alencar (1986) e Falcão (1992), lembram-nos que ao falarmos da problemática da sobredotação, qual o significado do termo criança sobredotada, quais as características envolvidas no conceito de sobredotação e qual a sua total extensão. Até ao presente momento, aqueles que se têm dedicado a esta temática, afirmam ser extremamente difícil encontrar uma resposta universal, na medida em existem abordagens divergentes relativamente a este conceito.

Devido ao acima citado gerou-se uma certa confusão em relação ao conceito de sobredotado, existindo uma grande variedade de definições de



sobredotado, em diversas publicações sobre esta problemática, sendo notoriamente visível o facto de haver muitas discordâncias.

A existência de uma miríade de termos para expressar o mesmo conceito, é mais um fator gerador da discordância entre os investigadores do tema. A utilização de termos como aluno inteligente, superior, adiantado, dotado, excepcional, bem-dotado, etc, pode não ter o mesmo significado.

Segundo Falcão (1992) o fator sociocultural, é também de primordial importância na caracterização do conceito. Esta caracterização está dependente do contexto ambiental. Constatado este facto, é necessário que a análise da sobredotação seja realizada nos diferentes contextos socioculturais pois, o enfoque das características depende deste contexto. Culturas diferenciadas geram capacidades específicas e próprias, que por elas são valorizadas. O referido autor, dá-nos os seguintes exemplos:

— Na Alemanha do século XVIII davam especial relevância aos compositores;

— Na Inglaterra do século XIX os escritores tinham um lugar de destaque;

— Na Europa Ocidental do século XX têm especial saliência os cientistas e os matemáticos.

Poderemos afirmar que, o contexto cultural existente difere no tempo e no espaço, gerando assim uma diversidade dos talentos e a sua caracterização em constante evolução, sendo também reflexo da interação entre as culturas e os indivíduos. Pelo acima citado, segundo Falcão (1992), os sobredotados são, muitas vezes, vítimas da perspectiva cultural.

Silva (1999, p. 20) diz-nos que *“Sobredotado é todo o indivíduo que apresenta capacidades acima da média em áreas diversas, que podem surgir isoladas ou em combinação, sendo essas áreas a intelectual, a criativa, a social, a de liderança ou a psicomotora”*.

Pereira (1998) referindo-se a esta definição de Silva, fala dela como constituindo um exemplo paradigmático do conhecimento ambíguo em relação ao conceito de sobredotação. Refere que a definição se assenta em critérios



múltiplos, incluindo os indivíduos intelectualmente sobredotados, os criativos, os possuidores de capacidade de liderança, capacidade psicomotora, bem como os indivíduos que revelam competências sociais e um elevado rendimento escolar. Segundo ele:

“O uso da mesma definição para designar indivíduos tão díspares, provoca necessariamente equívocos e arbitrariedades, que se reflectem na investigação e na educação. No domínio da investigação, criam-se dificuldades à construção de um modelo teórico fundamentado, pois é difícil comparar os resultados das diferentes investigações. Na área pedagógica, geram-se obstáculos à elaboração de políticas educativas conduzidas por objectivos pragmáticos, capazes de responderem às necessidades específicas destes sujeitos” (Pereira, 1998, p. 18).

Este autor considera que actualmente, as definições de sobredotação continuam a valorizar as aptidões cognitivas.

Eysenck e Barrett (1993), afirmam que a sobredotação, poderá ter interpretações diversas, mas envolve sempre um Q.I. elevado, mesmo tendo em conta que este não é o único fator de sobredotação. De acordo com estes autores, o génio criativo e os talentosos específicos excepcionais, estarão sempre relacionados a uma inteligência elevada. Aceitam a música ou a pintura como aptidões únicas, mas enfatizam que tratando-se de um génio existe sempre uma mistura dessa aptidão com a inteligência.

Segundo Csikszentmihalyi e Robinson (1986 cit. *in* Pereira, 1998) a abordagem desenvolvimental da sobredotação, que considera esta como um fenómeno que se vai desenvolvendo ao longo da vida, ou seja, um processo que implica a interação de três fatores: o potencial cognitivo; a motivação; o meio envolvente. Não assume o talento como um traço estável, na medida em que as capacidades individuais e os fatores ambientais, provocam mudanças significativas no desempenho individual.

Nesta abordagem desenvolvimental a sobredotação é entendida como:

“Um conjunto singular e complexo de interações entre o sujeito e um meio peculiar de suporte (família, sociedade) que ele próprio ajuda a criar, mas perante o qual tem apenas um poder limitado. Ou seja, a sobredotação é o produto duma interação de sistemas que envolvem a motivação, o afecto e a cognição, sendo também importante que haja uma



acomodação do meio às solicitações da criança para que ela desenvolva todo o seu potencial. Caso essa conciliação não se faça, o desenvolvimento excepcional do sujeito pode perigar” (Pereira, 1998, p. 88).

O conceito de sobredotação deve basear-se em sete parâmetros:

“A área de expressão (geral ou específica); grau (ligeiro, moderado ou profundo); idade (criança ou adulto); nível de motivação (alto ou baixo); modo de tratamento da informação (assimilador eficaz ou criativo); relevância social (tem ou não reconhecimento social); o contexto em que se salienta (na escola ou fora dela)” (Pereira; 2000, p 166).

Assim, em conclusão podemos constatar que o conceito de sobredotação não é universal, devendo ter-se em consideração que a identificação destes alunos está dependente da definição existente num dado contexto.

Capítulo II – Traços característicos da criança sobredotada

1 – Caraterísticas / Necessidades das crianças sobredotadas

Não existe um conjunto standard de caraterísticas que permita englobar todos os sobredotados, isto é devido, não só ao facto, de existir uma grande diversidade de áreas de sobredotação, mas também ao facto de em cada área especifica a criança não possuir todas as caraterísticas dessa área.

“A criança sobredotada é de tal modo multifacetada que se torna difícil indicar meia dúzia de caraterísticas que sirvam para elaborar um estereótipo.” (Silva, 1992, p 31)

De acordo com Fernandes et. al. (2004, p 52)

“...é impossível apresentar uma listagem de caraterísticas que abarque todas as possíveis e existentes, visto que as áreas de sobredotação são muito diversificadas e dentro de cada uma dessas áreas nem todas as crianças apresentam as mesmas caraterísticas”.



A identificação dos alunos sobredotados não constitui uma tarefa fácil, apesar de algumas características serem comuns à maioria dos indivíduos, estas podem manifestar-se de diferentes formas ou apresentarem diferenças interindividuais importantes.

Como nos diz Pereira (2000), o conceito de sobredotação exposto por Terman, em 1925, é definido por um Q.I. igual ou superior a 140 na escala Stanford-Binet ou noutra semelhante. Actualmente, o único consenso que existe em relação aos testes de inteligência é, que existem diversos tipos de sobredotação, tomando em linha de conta *“as faculdades de pensamento divergente, a motivação intrínseca, a autoconfiança, a metacognição, a determinação e a tenacidade”* (Span; 1991 cit. in. Pereira; 2000:148). Este autor diz-nos, que é muito difícil conseguir chegar a uma clarificação do conceito de sobredotação, fazendo referência à obra de R. Sternberg e J. Davidson (1986), em que os autores apresentam dezassete definições de sobredotação, o que *“poderá ser considerado o paradigma da confusão reinante neste domínio”* (Pereira; 2000, p 148).

Juntune (cit in Falcão, 1992) realizou uma caracterização da criança sobredotada escalonada por tipos:

- **Tipo intelectual:** possui flexibilidade e fluência de pensamento, alta capacidade de compreensão e memória, capacidade de pensamento abstrato, grande produção de ideias e rapidez de pensamento, capacidade de lidar e resolver problemas;

- **Tipo académico:** denota habilidades académicas específicas, capacidade de avaliar, sintetizar e organizar o conhecimento, motivação pelas disciplinas escolares do seu interesse e elevada produção académica;

- **Tipo criativo:** que apresenta criatividade, originalidade, capacidade de resolução de problemas de uma forma inventiva, sensibilidade e reações extravagantes, flexibilidade e fluência, facilidade de autoexpressão;

- **Tipo social:** que demonstra capacidades de liderança, autoconfiança e sucesso com os pares, fácil adaptabilidade a situações novas, preocupação com a problemática social, alta capacidade de persuasão e de influência;



- **Tipo talento especial:** possui altas habilidades nas áreas das artes ou técnicas;

- **Tipo psicomotor:** Denota elevadas capacidades e interesse no domínio das atividades psicomotoras.

“As principais características das definições de sobredotação remetem-nos para os seguintes aspetos: a diversidade de áreas em que a sobredotação pode ser demonstrada (intelectual, criatividade, artística, liderança, académica); a comparação com outros grupos (com os pares da mesma idade, experiência ou origem sociocultural) e o uso de termos que impliquem a necessidade de desenvolvimento de um talento.” (Council of Curriculum Examinations and Assessment, 2006, citado por Pocinho, 2008, p. 310).

Em relação às diferentes áreas do desenvolvimento, a criança ou jovem sobredotado pode apresentar níveis diferenciados, isto é, áreas com desenvolvimento superior e áreas fracas (Terrassier, 1985).

Algumas atitudes e desempenhos das crianças sobredotadas, apontam desde muito cedo para capacidades acima da média, como por exemplo o andarem e falarem mais cedo, aprenderem facilmente, etc, indiciando assim que estão muito à frente das crianças da sua idade. Em provas escolares conseguem obter valores muito acima da média.

Iremos abordar detalhadamente, as características dos sobredotados, podendo elas ser, intelectuais, físicas, educativas e profissionais, sociais, emocionais, etc, propostas por diversos autores.

“O aluno sobredotado é visto como alguém que possui um conjunto de vincadas características pessoais, entre as quais se salientam: percepção e memória elevadas, raciocínio rápido, habilidade para conceptualizar e abstrair, fluência de ideias, flexibilidade de pensamento, originalidade e rapidez na resolução de problemas, superior inventividade e produtividade, elevado envolvimento na tarefa, persistência, entusiasmo, grande concentração, fluência verbal, curiosidade, independência, rapidez na aprendizagem, capacidade de observação, sensibilidade e energia, auto-direção, vulnerabilidade e motivação intrínseca (Serra 2004, p 17).

Nem todos os alunos irão revelar este conjunto de características (umas são mais desenvolvidas nuns, do que noutros), resultantes da interação de



fatores biológicos e genéticos com fatores ambientais.

Segundo Guenther (2000), os talentos dos alunos sobredotados são: *“Talento Acadêmico (inteligência verbal, pensamento abstrato ou capacidade geral); Pensamento Criativo (artes, ciências etc); Talento Psicossocial (liderança); Talento Psicomotor (competências motrizes)”*.

Serra (2004, pp 21-22) propõe um conjunto de características distintivas das crianças sobredotadas em cinco domínios, em função de determinados domínios de referência e do seu tipo de talento:

- **No domínio das aprendizagens:** vocabulário avançado para a idade e o nível escolar; hábitos de leitura independente, às vezes, por iniciativa própria, domínio rápido da informação e facilidade na evocação de factos; Fácil compreensão de princípios subjacentes; capacidade para generalizar conhecimentos, ideias ou soluções; resultados e/ou conhecimentos excepcionais numa ou mais áreas de atividade ou de conhecimento.

- **No domínio da motivação:** tendência para iniciar as suas próprias atividades; persistência na realização e na finalização de tarefas; busca da perfeição; desmotivação perante as tarefas de rotina.

- **No domínio da liderança:** autoconfiança e sucesso com os pares; tendência em assumir a responsabilidade nas situações; fácil adaptação às situações novas e mudanças de rotina.

- **No domínio da criatividade:** curiosidade elevada perante um grande número de coisas; originalidade na resolução de problemas e no relacionamento de ideias; pouco interesse pelas situações de conformismo.

- **No domínio sociomoral:** preocupação com os problemas do mundo; ideias e ambições muito elevadas, juízo crítico em relação a si próprio e aos outros; preferir interações sociais mais direccionadas para crianças/jovens mais velhos, e/ou adultos (adaptado de Renzulli: 1984).

Segundo Renzulli (s/data cit. por DEB, 1998), as características que distinguem os sobredotados são:

- Capacidade intelectual superior à média, nomeadamente na facilidade com que obtém êxito em determinadas tarefas e que revelam na aquisição de



determinados conhecimentos e competências em áreas específicas;

- Elevada capacidade de trabalho, demonstrando perseverança na resolução de problemas concretos ou de uma atividade específica;

- Níveis superiores de criatividade, revelada na frequência e no tipo de questões que fazem e nos jogos e associações de conceitos que elaboram.

Renzulli (1998 cit. por Rodrigues, 2010) realça ainda algumas características afetivas e emocionais das crianças sobredotadas. Segundo o autor, os sobredotados apresentam preocupação moral em idades precoces, questionam frequentemente regras, demonstram autoconsciência, sensibilidade, empatia e capacidade de reflexão, tal como um elevado sentido de justiça e uma imaginação muito fértil.

“Para Renzulli há que considerar uma série de características pessoais como a consciência de si, a coragem, a intuição, o carisma, a necessidade de realização ou a energia, bem como uma série de fatores externos que influenciam igualmente o pleno desenvolvimento do potencial da sobredotação incluindo a educação formal e a dos pais, a estimulação dos interesses da criança, a presença de um modelo ou a saúde (Bahia; 2004)”.

De acordo com Sara Bahia, os indivíduos sobredotados são mais autoconfiantes, mais perseverantes nas suas tarefas, apresentam maior autonomia e uma maior reserva nas relações sociais que estabelecem. Todavia, estas características são sempre influenciadas pela natureza do tipo de escola e das oportunidades educativas facultadas, podendo num ambiente apresentar características de sobredotação, enquanto que noutra revelar baixo desempenho escolar, isto, como resultado de falta de motivação e descontentamento perante tarefas que a escola lhes propõe.

Já Torrance (1975 cit. por Rodrigues, 2010) refere como características das crianças sobredotadas com altas habilidades criativas:

- Reação positiva a elementos novos, estranhos ao seu ambiente;
- Persistência em explorar novos estímulos;
- Curiosidade; prazer em investigar; questionamento constante;



- Resolução de problemas de uma forma original e imaginativa;
- Individualidade e independência;
- Imaginação fértil, preferência por ideias complexas;
- Inconformismo e ocupação do tempo de forma produtiva e autónoma.

Para Paasche, Gorrill e Strom (2010) as características físicas e comportamentais da criança sobredotada são as seguintes:

- Entende novos conceitos rapidamente e revela ávido interesse por diversas áreas;

- Vive na busca constante de novos conhecimentos, colocando perguntas inteligentes, explorando, realizando experiências, demonstrando curiosidade;

- Possui memória retentiva;

- Ou assume a liderança entre colegas ou demonstra problemas de socialização, muitas vezes pela descontinuidade de interesse e impaciência quando os outros não compreendem as coisas, ou o fazem de maneira diferente ou demoram mais tempo a interiorizar os conceitos;

- Apresenta um desenvolvimento precoce e da linguagem e possui vocabulário rico, continuando a apreendê-lo com rapidez;

- Demonstra desenvolvimento sofisticado da linguagem;

- Inventa histórias e canções que apresenta aos outros;

- Possui capacidade de conversação acima da média e precoce sentido de humor;

- Retém facilmente a informação;

- Apresenta capacidade de raciocínio acima da média, assim como capacidades verbais e de resolução de problemas;

- Possui capacidade acima da média na área da matemática;

- Atinge objetivos desenvolvimentais mais cedo do que as outras crianças;



- Apresenta capacidades de motricidade global acima da média;
- Possui capacidades de aprendizagem acima da média;
- Anseia, assume e aceita responsabilidades; age independentemente e deixa-se levar por tarefas e experiências desafiadoras;
- Demonstra sempre disponibilidade imediata para auxiliar colegas que necessitam de apoio;
- Aprende a ler e a escrever sozinha e muito cedo;
- Apresenta níveis de atenção elevados;
- É bastante observadora;
- Realiza rapidamente as tarefas, aborrecendo-se facilmente com tarefas repetitivas;
- Automotiva-se, criando jogos, atividades e experiências;
- Aprende uma segunda língua rapidamente, mais depressa do que qualquer outra criança;
- Atinge a excelência numa determinada área, como por exemplo na psicomotricidade, arte ou pensamento abstrato.

2. Os comportamentos relacionais da criança sobredotada

Neste capítulo iremos abordar as diferentes relações das crianças sobredotadas. Iremos abordar as relações no seio da sua família, quais os problemas, metodologias e estratégias utilizadas pela família para que a criança possa potenciar os seus dotes, e desenvolver todos os seus talentos.

Iremos também abordar a relação da criança com a escola, as suas descobertas, progressos e frustrações, em função das condições e estímulos proporcionados pela escola.

Finalmente abordaremos a relação família/escola, de extrema importância para a criança, uma vez que, se os pais foram os primeiros



educadores e dinamizadores da educação e do processo de aprendizagem da criança, esse processo necessita de ter continuidade com a sua entrada no contexto escolar. Só com a ajuda e a informação dos pais, a escola poderá elaborar as necessárias estratégias para desenvolver todas as potencialidades da criança.

2.1 - A criança sobredotada e a relação com a família

“Nós acreditamos que o bem-estar emocional da criança não poderá ser entendido, sem se tomar em consideração a sua família, e que a família não poderá funcionar bem sem compreender as necessidades emocionais da criança sobredotada”. Webb, Meckstroth, Tolan (1983, p. 2)

Sendo a família o primeiro núcleo social onde a criança sobredotada se pode exprimir como pessoa, este irá desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento das suas potencialidades. Gomes e Alves (2002) reconhecem que os pais têm um papel fundamental no conhecimento das crianças pois, são eles a melhor fonte de dados adequados e fidedignos acerca do desenvolvimento da criança.

Ao longo do tempo fizeram-se inúmeras pesquisas sobre as diferentes práticas ou estratégias educativas dos pais.

Nos anos 30, nos E.U.A., estudos defendiam a tese que a classe trabalhadora educava os filhos de forma mais permissiva e incontrolada que os da classe média. Duas décadas mais tarde, estudos como os de Brofenbrenner e Kohn constataram o oposto, ou seja:

“As famílias da classe média têm práticas educativas mais tolerantes, ignorando mais as faltas e recorrendo à recompensa. Já as famílias da classe trabalhadora são mais autoritárias, utilizam formas estreitas de controlo e preocupam-se mais com a obediência” (Lautrey, 1984 cit. in Seabra, 1999, p 28).

Fraser (1959) realizou uma pesquisa com crianças escocesas segundo a qual os fatores familiares que potenciam o desenvolvimento da criança são: o estímulo parental, o nível de educação dos pais, o ambiente familiar e ainda os estímulos que advêm de atividades culturais e literárias realizadas no seio



familiar.

“Se os pais conseguirem caminhar juntamente com seus filhos sobredotados, dialogando com eles, provocando experiências de vida significativas e de relacionamento autêntico, poderá ser decisiva sua influência no desenvolvimento de seus filhos e na construção de sua identidade pessoal” (Novaes, 1979, p. 120).

Segundo Novaes (1979, p. 127), não tem sido prestada muita ajuda às famílias de crianças sobredotadas para estes melhorarem o relacionamento e a forma de lidar com os seus filhos. Este aspeto, é no entanto considerado chave dada *“a importância do ambiente familiar e da escola como agentes de socialização e de formação da identidade pessoal, como comprovam os estudos de White (1966), Sanford (1966), Mahler (1969)”*.

A autora (1979, pp. 130-131) alude a Brumbaugh e Rushco (1962), pois eles afirmam:

“que o sobredotado tem as mesmas necessidades de aceitação, compreensão e orientação que qualquer criança. Os pais devem aceitá-lo como criança e como sobredotado. Como criança, tem as dúvidas e inseguranças naturais de qualquer criança; como superdotado, tem capacidades excepcionais que precisa desenvolver e aprender a utilizar da maneira construtiva. (...) O superdotado necessita de orientação dos pais, dadas suas habilidades e seus interesses, necessitando encontrar nos pais estímulo e ajuda para aquisição de características básicas, sem as quais a sobredotação não se desenvolve — motivação e autodisciplina”.

Pereira (1998), alude também à elevada valia dos aspetos relacionais e da sensibilidade interactiva dos pais, para que estes possam responder assertivamente às necessidades individuais da criança.

No seguimento da temática, Silva (1999) enumera seis razões que, do seu ponto de vista, são características do ambiente familiar de crianças sobredotadas.

1 - *“As crianças sobredotadas ocupam uma “posição especial” no seio da família: ou são primogénitos ou filhos únicos” (Winner, 1999, p. 202).*

2 - Desenvolvem-se em meios enriquecidos.



3 - Os pais focam as suas atenções nestas crianças, garantindo que a formação por elas recebida se adequa ao seu domínio de maior potencial.

4 - São pais muito motivados, com altas expectativas face ao êxito dos filhos, concebendo para eles padrões bastante elevados.

5 - Estimulam uma certa independência dos filhos.

6 - O meio familiar que catalisa o despontar de habilidades, requer estimulação e expectativas, bem como apoio e muita atenção.

Podemos ainda acrescentar que, na generalidade, desenvolvem-se num meio enriquecido (interessante, variado e estimulante), vivem em casas com livros, visitam museus e assistem a concertos. A linguagem utilizada pelos pais com a criança nunca é uma linguagem infantil, não existem termos como “*popó e chicha*”, Têm com elas conversas complexas desde muito cedo.

O nível de formação dos pais poderá ser também um fator de desenvolvimento das aptidões da criança, isto deriva do facto de que, devido à sua formação, estes terem na sua posse os meios e os desejos de lhes facultar um ambiente enriquecedor. Contudo a sobredotação também desponta no seio de famílias com poucas posse, estas apenas têm de valorizar a educação, estar atentas às necessidades das crianças, aproveitando todas as oportunidades para a estimular através da leitura, de jogos e de conversas. Em suma o imprescindível é priorizar os valores culturais na sua educação.

Segundo Winner (1999), não existem características familiares particulares que conduzam à sobredotação ou a altos níveis de realização. Esta autora diz-nos que regra geral estas crianças se desenvolvem em meios estimulantes e enriquecidos, onde tenham acesso a livros e frequentem desde cedo lugares interessantes como museus e idas a concertos.

O nível de instrução da família, é também um elemento muito importante para a evolução das suas aptidões pois, aumenta a sua propensão para proporcionar melhores condições e um meio ambiente mais rico. Todavia, as crianças sobredotadas também podem emergir no seio de famílias pouco abastadas, o mais importante é que estas valorizem a educação dos seus filhos. Mesmo com poucos recursos deverão empenhar-se na instrução das



crianças, estar atentas às suas necessidades e proporcionando-lhes ocasiões estimulantes. De facto o mais importante são os valores culturais que dão prioridade à instrução. Não podemos olvidar que existe uma ligação directa entre a sobredotação e um meio familiar enriquecido (Winner, 1999).

Usualmente estas famílias estão focadas nas crianças, centrando as suas energias no desenvolvimento das suas potencialidades. Os pais direccionam os seus interesses para a área de talento da criança, investindo na sua potenciação e desenvolvimento, mesmo à custa de sacrifícios. Preconizam a independência da criança, esperando que estas tomem decisões por si próprias e que até corram alguns riscos.

“Cabe aos pais proporcionarem aos seus filhos experiências de vida significativas, acompanhando as suas descobertas, aproveitando as suas potencialidades e demonstrando confiança nas suas habilidades, com vista à construção de uma identidade pessoal.

Se existir na família um clima de aceitação, confiança e estímulo, a probabilidade de que os talentos superiores dessas crianças se manifestem e se desenvolvam em harmonia, aumenta consideravelmente”. Serra (2004, pp. 25 e 29)

É de primordial importância que os pais tenham conhecimento das características dos filhos sobredotados, suas capacidades e necessidades específicas, bem como as suas dificuldades ao nível da adaptação, de forma que possam incentivar os seus filhos e assumir atitudes positivas que os favoreçam.

A criança sobredotada poderá também originar conflitos familiares, tanto a nível das relações entre o casal, como filiais e de comunicação. Como tal, é necessário o reforço do vínculo das relações familiares. Estes vínculos contribuirão para a aceitação da diferença. A família deve prestar atenção à criança, pondo de lado os preconceitos, e proporcionando aos seus filhos condições diversificadas e estimulantes.

A família assume um papel essencial, principalmente, no reconhecimento, respeito e aceitação da diferença, pois cabe aos pais, como primeiros educadores, aceitar, respeitar e amar os seus filhos. O que implica a aceitação de tudo o que é positivo, permitindo-lhe agir de uma forma



autónoma, responsável mas também orientada. As limitações devem ser respeitadas e aceites, principalmente nos sobredotados, cujas habilidades e comportamento excelentes numa área específica, poderão ser de nível bastante mais baixo em algumas das outras áreas. A família é um suporte fulcral para o crescimento saudável da criança, facultando a sua estabilidade emocional, e dando-lhe o suporte necessário para que cresça de forma harmoniosa.

A reacção dos pais à notícia da sobredotação é muito variada, vai desde a incredulidade ao sentimento de orgulho e desde o pânico ao de alegria e confiança, mas todos os pais sem exceção, passam por um sentimento de grande responsabilidade e de confusão. Os pais devem primeiro estar informados sobre o conceito e consequências da sobredotação, de modo a que possam definir as necessidades e metas educacionais dos seus filhos. Deve ser tida em conta que existe uma diversidade de capacidades, mas também os processos de acesso ao conhecimento, tendo em conta a multiplicidade dos modelos culturais, sociais ou intelectuais das nossas sociedades.

De acordo com o estudo de Hackney (1981) uma das primeiras dificuldades enfrentadas pelos pais de crianças sobredotadas é a de diferenciar quais são os papéis dos pais e quais são os da criança. As dificuldades consistem na forma como a criança deve ser tratada, se como as demais, se como um adulto. De acordo com os pais, os temas de disciplina são problemáticos, sendo por vezes extremamente difícil de manter uma posição pai/filho, uma vez que a criança muitas vezes se comporta como um adulto.

Os pais enfrentam situações de confusão, insegurança e ansiedade por não saberem com agir e como poderão encontrar estratégias para melhor lidar com a situação, sendo que o sentimento mais generalizado entre os pais é o de ansiedade, pelo facto de o seu filho ser “*diferente*”, não ter certezas sobre o melhor modo de agir com ele, e o facto de não existirem recursos disponíveis, cria nele um certo complexo.

Num outro estudo de elaborado por Hackney (1981) muitos pais revelaram a sua culpabilidade e a excessiva responsabilidade sentida pelo facto de o seu filho ter altas capacidades; o que implica uma responsabilidade



acrescida do desenvolvimento do seu talento a níveis muito mais elevados. Estes pais correm um risco de erro muito maior. Com muito receio sentem a pressão de ter de comprar livros, fazer viagens, a procurar um tutor ou em encontrar tempo livre para orientar e ajudar o seu filho no seu processo de aprendizagem escolar. Esta tarefa pode ser de tal modo exigente que se pode tornar demasiado alta, gerando adaptações da vida familiar, originada pelas necessidades dos filhos sobredotados, ficando a criança convencida de que é o foco da vida familiar.

Existem também estudos em que, a vida e relações familiares são de cooperação e sem problemas, onde a família está consciente das necessidades dos seus filhos e colabora entusiasticamente em várias atividades.

O relacionamento das experiências profissionais e das estratégias de sociais no seio familiar é também defendido por Basil Bernstein (1975). Este autor apresenta como variável de ligação o tipo de comunicação familiar e constata que esta origina práticas de interação diversificadas, distinguindo dois tipos de famílias: as “*posicionais*” (as de classe sociais menos favorecidas, utilizadoras de um código restrito, onde as relações familiares dependem das decisões dos primeiros sobre os segundos) e as “*orientadas para as pessoas*” (o relacionamento é gerido tendo em conta a personalidade de cada um, são debatidas as decisões e possuem um código elaborado) (Seabra; 1999).

Na década de 70, Baumrind realizou um estudo onde sugeriu uma caracterização das diferentes práticas, onde explanou quatro estilos educativos: o autoritário, o permissivo, o autoritativo e o não envolvido. Neste estudo, o autor cruzou duas vertentes – o controlo dos pais com o apoio parental.

Ainda que estas práticas tenham sido analisadas e trabalhadas, o debate actual gira em torno do facto da falta de autoridade dos pais, tendo-se constatado que na Europa as práticas democráticas prevalecem sobre as práticas autoritárias. Segundo vários autores esta prevalência é devida ao reforço do nível da educação, à conquista de uma maior autonomia das mulheres e à liberalização das relações privadas dos casais, ou seja, “*ocorreu*



uma passagem de um modelo familiar baseado no comando para um modelo baseado na negociação” (Elias; 1993, cit. in. Montandon; 2005).

Algumas famílias agem de acordo com a personalidade do seu filho, outras exercem um controlo sobre a rotina diária. Outros ainda há *“que adoptam uma tática utilitarista, enquanto outros manipulam a ligação do seu filho a uma relação ou a uma norma” (Kellerhals, 1999:92).*

Kellerhals e Montadon definiram quatro estilos de influência:

- Controlo – A obtenção de resultados visando atingir o cumprimento das obrigações ou proibições;

- Relação – Respeito pela intervenção e manipulação no âmbito relacional da criança, e onde se gera a ideia dos comportamentos que, são aqui uma resposta ao seu meio interpessoal;

- Motivação – Está relacionada com o balanço dos custos – benefícios subjectivos da criança;

- Moralização – Valores morais (respeito aos pais, à família, a Deus, ideais, honra, legitimando as suas acções (Kellerhals, 1999).

Conectada aos estilos acima mencionados, está a relevância dos castigos e a maneira de expressar autoridade – os métodos de ensino dos pais. Os métodos reflectem-se nos valores que pensam ser necessário transmitir aos filhos – seja o diálogo entre os pais e os filhos ou a estabilidade e conhecimento das normas dos pais. As duas estão presentes na disciplina quotidiana imposta aos filhos, ou seja, todo o controlo da vida diária da criança: horas de acordar, ir para a escola, sair de casa, etc.

A influência educativa dos progenitores exerce-se pelo controlo do comportamento da criança, mas também através da profundidade da comunicação gerada entre pais e filhos, e o facto de realizarem atividades em conjunto. As autoras referem que *“para cada um destes domínios de interacção, os pais transmitem à criança os recursos tanto expressivos (encorajamento, marcas de estima, consolação, etc.) como instrumentais (informação, critérios de escolha, apoio financeiro, etc.)” (Kellerhals, 1991, p 136).*



É de vital importância estabelecer uma ligação entre a visão que os pais têm do desenvolvimento e competências dos filhos e os diversos estilos educativos adoptados. O posicionamento adoptado pela família relativamente à criança sobredotada influencia a forma como esta última se revê. É neste campo que poderão ocorrer dificuldades – quando a família considera a criança como um “*gênio*”, exercendo pressão para que ela atinja elevados níveis de desempenho, criando ansiedade, em ambos, constando depois que os níveis de realização da criança estão aquém das expectativas.

Segundo Azinheiro e Martins (2005), são três as áreas que mais frequentemente geram preocupação aos pais:

- Na área académica, preocupam-se com as hipotéticas dificuldades originadas pelo comportamento da criança em contexto de sala de aula, a violação das regras estabelecidas ou de indisciplina, que os critérios de avaliação possam penalizar a criança, devido às suas atitudes irrequietas e de frustração constantes;

- Dificuldades no diálogo pais-escola – Problemas em informar correctamente as características especiais da criança e a razão pela qual estas têm necessidades educativas especiais;

- A área interpessoal é a capacidade da criança para estabelecer relações com os outros (podem ocorrer dificuldades mesmo no seio da família). Preocupam-se com as dificuldades na criação e aplicação de regras e limites, que são questionadas frequentemente por estas crianças, com o desafio da autoridade, com o seu problema em lidar com a frustração e as reações emotivas adversas quando contrariados, os conflitos internos gerados pelas exigências que podem fazer nas outras áreas da vida da criança; a dependência emocional, o comportamento de introversão, o isolamento destas, e os problemas em lidar com as diferenças geradas pelo desenvolvimento e comportamento com irmãos, com colegas de escola ou com outras crianças da sua faixa etária.

Um fator determinante e com grande influência na família e nos processos educativos dos pais, é a sua visão do desenvolvimento e aptidões dos filhos e confiança na sua competência enquanto pais. Estas “*determinam a*



autoimagem que a criança constrói de si própria, determinam a informação que é transmitida aos agentes educativos e outros técnicos que intervêm com a criança, moldam os estilos educativos, influenciam o desenvolvimento da criança e interferem igualmente nos padrões de relacionamento interpessoal entre os pais e a criança” (Azinheiro; 2005, p 145).

Segundo Senos e Diniz (1998, p 31) *“o envolvimento das famílias no processo de escolarização dos alunos tem sido visto como uma forma de contribuir para a produção efetiva de condições facilitadoras da igualdade de oportunidades.”*

Falcão (1992) enfatiza que a família, para além da escola, deverá potenciar o desenvolvimento da criança, criando para isso oportunidades em que ela possa expandir todo o seu potencial. Os pais constituem, em conjunto com a escola, os responsáveis pelo crescimento harmonioso da criança de modo a que esta possa atingir as suas potencialidades. Para tal, é fator necessário o conhecimento, pelos pais de todas as reais capacidades dos seus filhos. Este autor sugere algumas medidas para o favorecimento do correcto desenvolvimento destas crianças:

- Aprender a ouvi-las;
- Confiar nelas, criando hábitos de independência e espírito de iniciativa;
- Desenvolver-lhes a sociabilidade, facultando-lhes os contactos com os seus pares;
- Proporcionar-lhes atividades, que não as ocupem a tempo inteiro, deixando-lhes tempo para pensar e sonhar;
- Criar-lhes um espaço seu para que guardem as suas coisas, deixando ao seu critério a sua arrumação;
- Em casa propor a realização de tarefas de acordo com os seus interesses;
- Facultar-lhes uma vida culturalmente preenchida, levando-as a visitar museus, parques, bibliotecas, teatros, concertos, exposições e oferecendo-lhes o maior número de experiências possível.



A família é *“percursora, motivadora e orientadora privilegiada na educação da criança, valorizando-a como indivíduo e ser social”* (Serra, 2004, p 29). Para Mettrau (2002, p 71) esta pode ser catalisadora ou dificultar o desenvolvimento da criança, *pois “o valor e interesse que a família atribui às experiências escolares e sociais dos seus educandos e o encorajamento que lhes oferece são cruciais para as suas aprendizagens e desenvolvimento.”*

Silva (1999) ressalta a que a família tem de aceitar, acarinhar e respeitar a criança. Não pode fazer comparações com outras, pois, cada criança é única, sendo que as suas limitações devem ser aceites visto que, em grande parte dos casos, as capacidades estão desequilibradas. A estas crianças não pode ser exigido um comportamento padrão. A família deve recorrer a especialistas ou organizações capazes de lhes prestar todo o apoio e esclarecimento de dúvidas. De acordo com Serra (2008) a família deve encontrar formas de enriquecer a vida da criança com a sua disponibilidade, com estímulos, com relações de afectos. Só assim será possível alcançar uma harmoniosa e enriquecedora estimulação do seu potencial.

A autora acrescenta, ainda que o comportamento adoptado pelos pais é de relevante importância na formação das crianças sobredotadas, com vista a alcançar o seu pleno desenvolvimento. Devem facultar às crianças experiências de vida significativas, ajudá-los nas suas descobertas, explorar as suas potencialidades, confiar abertamente nas suas habilidades, incentivar e ter participação activa no processo de desenvolvimento dos seus filhos. A família deve escutar e estimular sugestões e as ideias da criança. Deve responder a todas as suas questões com paciência e bom humor, assim como promover uma convivência com outras crianças de talentos distintos. A criança não pode ser pressionada com vista a atingir desempenhos. Tendo em vista o desenvolvimento das suas potencialidades, a família deverá incentivar e participar com a criança em actividades, tais como: diálogos com apreciações críticas sobre filmes, peças de teatro, desenho, música, pintura, investigações ou economia, tendo sempre em conta as áreas de potencial e predilectas da criança. É também essencial que se estabeleçam visitas a museus, parques, teatros, concertos, bem como a todos os locais que contribuam para o seu pleno desenvolvimento intelectual. O estímulo e acompanhamento do



coleccionismo (selos, insectos, moedas, minerais, ou outros objectos pelos quais ela mostre preferências, aproveitando este facto para a incentivar a interagir com grupos de interesses comuns estabelecendo relações saudáveis. É ainda aconselhável a realização de uma atividade extra, como a aprendizagem de uma língua estrangeira, lições de música, dança, arte, natação...

Segundo Winner (1999), o meio familiar mais favorável ao desenvolvimento das potencialidades da criança associa, por um lado, altas expectativas e estimulação, por outro lado, atenção e apoio. As famílias devem ser coesas, harmoniosas, amorosas e calorosas. Podem manter um dom vivo, acalentá-lo ou até destruí-lo, mas a família não pode criar um dom.

Machado (2000 cit. por Mettrau, 2002) refere que o estímulo e a acção adequada por parte dos pais em relação aos filhos influenciam de maneira significativa na determinação e no desenvolvimento do seu potencial. Os pais, com o apoio da escola, dos parentes, dos amigos devem ajudar a criança sobredotada a preparar-se para as exigências da vida adulta. Assim, para que haja uma educação eficiente, é primordial que haja um trabalho activo e dinâmico não só dos pais, mas também da escola.

Serra (site APCS s/ data) propõe aos pais no seu “*Guia Sobre Crianças Sobredotadas*” sobre as atitudes a ter e a evitar com uma criança sobredotada.

Tabela II – Atitudes dos pais perante as crianças

Os pais devem...	Os pais não devem...
Responder e fazer perguntas com paciência e bom humor.	Tratar uma criança sobredotada como um adulto só porque possui capacidades extraordinárias.
Procurar informação para responder a perguntas que desconheçam.	Ignorá-la ou culpabilizá-la por questionar e querer aprender tudo (embora, por vezes, se torne cansativo).



Conversar com o filho, discutir acontecimentos e situações pelas quais ele se interesse.	Enganá-la pois o seu juízo moral perceberá facilmente que lhe estão a mentir e é muito difícil recuperar a sua confiança.
Elogiar e encorajar os seus pontos fortes.	Deixar a criança desrespeitar regras, não acolher rotinas.
Ajudar a aceitar e a reconhecer as suas limitações.	Exigir dela mais do que pode dar.
Proporcionar um melhor desenvolvimento das suas capacidades (maximizando as áreas fortes e estimulando as mais fracas).	Exibir a criança e os seus dotes.
Dar-lhe espaço para o seu trabalho e passatempos.	Manter-se demasiado ocupados, de forma a estar pouco disponíveis para o filho.
Alertar a escola para a situação; colaborar com ela, fornecendo “dicas” para o Plano de Desenvolvimento.	Preencher demasiado o tempo da criança com atividades, de modo a que a criança fique sobreocupada.
Reunir informação sobre respostas existentes (legislação, programas de enriquecimento).	Ficar demasiado ansiosos face às exigências próprias desta realidade.

Novaes (1979) refere como sendo fatores negativos para o desenvolvimento das crianças, a ansiedade excessiva, a pressão ou a indiferença, e ainda um ambiente familiar desestruturado e instável, enfatizando que cada criança, independentemente do seu perfil funcional e das suas características individuais, deve beneficiar de segurança emocional e de estabilidade, ou seja, de um ambiente emocionalmente equilibrado, onde a primazia seja a dos afectos, dos sentimentos, proporcionando-lhe assim os



requisitos imprescindíveis a um adequado e equilibrado desenvolvimento.

Winner (1999) pensa que as crianças não terão a capacidade para desenvolverem as suas potencialidades sem o suporte e o estímulo da família. Se por um lado, os pais não têm a capacidade de criar dons, no entanto têm a capacidade de os destruir quando se focam mais nos resultados, do que na vida e estabilidade emocional dos filhos. Se se tornarem demasiadamente críticos, os filhos correm o risco de se tornarem crianças desinteressadas, oprimidas e depressivas, criando uma aversão pelos estudos. Segundo Falcão (1992, p 46) o impacto ambiental é de primordial importância, *“quer como motor da emergência de talentos, quer como fator de inibição, de bloqueamento e até mesmo de destruição desses mesmos talentos.”*

Alguns pais crêem que a dotação foi por eles criada, utilizando as crianças como meio de serem eles próprios o centro das atenções nos meios de comunicação. Estas crianças perdem a sua personalidade, vestindo a *“pele”* criada pelos seus pais. Para elas o amor dos pais está condicionado pelo seu sucesso.

De acordo com Winner (1999) a causa do desinteresse da criança pelo seu talento, não serão as expectativas, mas sim o excesso de pressão, o autoritarismo, a exploração e a privação emocional.

Segundo Winner (1999), crianças sobredotadas que não conseguem atingir resultados excepcionais vivem normalmente no seio de uma família que não estabelece padrões de exigência suficientemente elevados.

De acordo com a mesma autora, é imprescindível que a família de crianças sobredotadas lhes disponibilize bastante tempo, contribuindo assim para a prossecução do seu desenvolvimento. Porém, este facto *“não significa que esses pais criam a sobredotação dos filhos”* (Winner, 1999, p. 209).

O alcançar de resultados excepcionais está, na grande maioria dos casos, relacionado com o estímulo dos pais ao trabalho árduo por parte das crianças. Pais de crianças sobredotadas consideram o seu trabalho e, o êxito do mesmo imprescindíveis. Incentivam a sua tomada de responsabilidade e reprovam o desperdício de tempo.



As altas expectativas dos pais têm de per si um papel determinante, pese o facto de que, pais talentosos e com elevada motivação para um determinado domínio terem normalmente filhos motivados. Isto não fica somente a dever-se às expectativas ou aos modelos de trabalho intenso incentivados pelos pais, mas também porque os mesmos lhes legaram essa mesma determinação e aptidão. Os estudos realizados até ao momento sobre a sobredotação e a família não revelam um grupo de controlo capaz de destacar de forma inequívoca a intensidade de influência das expectativas e estímulo dos pais nas crianças. Todavia, estudos provaram a existência de uma componente genética do Q.I., dando sustentabilidade à hipótese de que o incentivo não se revela como suficiente e que a explicação genética é admissível.

Na continuidade da questão familiar, Winner apresenta-nos a questão da relação família/criança sobredotada. E, afirma que esta é uma relação bilateral pois embora a família influencie de forma determinante o futuro da criança sobredotada esta, por sua vez, afecta de forma bastante profunda toda a organização familiar.

A relação entre os sobredotados e os seus irmãos não é uma relação de igual para igual; por vezes, o sobredotado é capaz de fornecer orientação ao seu irmão e decidir sobre o que este deve fazer. As suas capacidades e características, (sensibilidade, inteligência, etc.), podem conduzir a que o sobredotado reclame um papel mais autoritário e controlador, assumindo a liderança, chegando a ser um segundo pai/mãe, no ambiente familiar.

“As características da família que talvez moldem bastante profundamente o desenvolvimento do dom da criança são, pelo menos em parte, inicialmente suscitadas pela presença da criança sobredotada. Não é apenas a família que cria a criança; a criança também desempenha um papel na criação da família.” Winner (1999, p. 221)

No seio familiar, a presença de uma criança sobredotada, leva à concentração da atenção da família e à mobilização de recursos que se apresentem como necessários. Ao aperceberem-se que os filhos possuem aptidões excepcionais, os pais poderão desenvolver expectativas demasiado elevadas para as crianças, investindo todas as suas energias na tentativa de



que essas expectativas sejam realizadas.

Segundo Bulkool e Souza (2000 cit. por Mettrau, 2002) os pais devem ser amigos e confidentes que orientam, estimulam e auxiliam, de forma a que seja respeitada a personalidade da criança, é imprescindível que os pais giram de forma adequada os seus níveis de expectativa e de exigência.

Mas nem só na relação com os pais existe um ajustamento. Também o há com os irmãos. Parece que os irmãos de crianças sobredotadas manifestam mais problemas emocionais e sociais que os irmãos de famílias onde não existe nenhuma criança sobredotada. Cornell (1984) expõe que os irmãos mostram indicadores de insegurança e baixa auto estima em medidas de personalidade – estas crianças têm sentimentos de inferioridade em relação aos seus irmãos.

Um fator a ter em conta na relação dos sobredotados com os irmãos é a idade; se o sobredotado é o mais velho, as relações resultam positivas e estáveis, ao contrário as relações podem ser problemáticas, pois o irmão mais velho pode sentir-se melindrado e inferiorizado, pelo facto de o mais novo o poder ultrapassar ao nível do conhecimento. A sua autoestima pode sofrer um abalo considerável gerando insegurança. Quanto menor for a diferença de idades mais tendência há a que surjam problemas.

Se as condições ambientais e familiares oferecidas às crianças sobredotadas não forem favoráveis, as suas aptidões superiores poderão nunca ser descobertas nem potenciadas.

2.2 - A criança sobredotada e a relação com escola

“ Há entretanto, quase inteiramente descurado dos educadores, um grupo de crianças com grande possibilidade de tomar as rédeas da vida social de amanhã e imprimir-lhe a direção que seria realmente a melhor.”

Helena Antipoff - 1946

A Declaração Universal dos Direitos Humanos define como princípio fundamental o direito a todos à educação.



Assim, o princípio do direito de todos à educação e, a Declaração de Salamanca tiveram grande influência nas opções educativas em Portugal que, consagram a igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso escolar, estabelecendo que, as instituições educativas devem implementar um sistema educativo que tenha em conta e respeite a diversidade (etnia, língua, meninos de rua, deficientes, sobredotados ...), reconhecendo os seus atores – os alunos, para que a transmissão de conhecimento, não resulte na mera passagem de saber (para que a educação não se torne fria, crua e sem tempero emocional), mas que seja um processo dinâmico, construtivo e interativo, onde os alunos são participantes activos, de pleno direito, na construção de saberes e na elaboração de ligações entre diferentes realidades, demonstrado uma postura crítica, reflexiva, capaz de articular ideias e conceitos e utilizar conhecimentos previamente adquiridos para aplicação nos mais diversos contextos. Deve ainda implementar dinâmicas de relação que propiciem um permanente bem-estar e a plena inclusão de todos os seus alunos no mais estrito respeito pelas suas diferenças, fomentando a aceitação, o respeito, a tolerância, a harmonia e a equidade (Moniz, 2008).

É a escola o local por excelência das políticas educativas e onde os problemas das crianças com capacidades acima da média, devem ser colocados. É direito de todos, crianças e jovens, a uma resposta educativa adequada e flexível que respeite as suas características e necessidades individuais, o seu meio ambiente e relacional, bem como tudo o que possa contribuir para o seu desenvolvimento. Como do diz Jacques Delors, “os sistemas educativos formais são muitas vezes, analisados e com razão, de limitar o desenvolvimento pessoal, impondo a todas as crianças o mesmo modelo cultural e intelectual sem ter em conta a diversidade dos talentos individuais” (Delors; cit. in. Senos & Diniz; 1998; p 4).

Para que exista uma efetiva e adequada integração das crianças sobredotadas nas instituições educativas, Novaes (1979) refere que os professores, na sua prática diária, devem ter pleno conhecimento e compreensão da problemática da sobredotação, tendo plena consciência da natureza e necessidades dos sobredotados, possuindo a necessária formação para organizar e delinear o trabalho a realizar por estes alunos, facultando-lhes



os meios necessários para aprendizagens gratificantes, motivadoras e significativas, que conduzam a resultados otimizados, permitindo a maximização das capacidades adquiridas e potencialidades emergentes.

A maioria das crianças sobredotadas está seguramente mais avançada que os seus pares, relativamente à vertente académica. Muitas aprendem a ler muito precocemente e autonomamente; outras progridem sozinhas em áreas que dizem respeito à destreza manual, tais como a escrita e o desenho; outras desenvolvem-se mais rapidamente em áreas relacionadas com a matemática. Todas estas competências estão na dependência de um desenvolvimento sequencial de conceitos e de habilidades. Ao invés do senso comum, que nos mostra os sobredotados como indivíduos desajustados face à escola; Gallagher (1985) defende que a maioria deles se sente integrado, gosta da escola demonstra interesse em aprender.

Segundo Novaes (1979) um dos fatores primordiais é o desenvolvimento de uma relação com o aluno de ajuda e confiança, de aceitação e, sobretudo de compreensão e segurança, de forma a serem capazes de, responderem às necessidades individuais e específicas dos alunos sobredotados, ou seja, é de relevante importância que entre ambos se crie uma relação emocional positiva. O incentivo, o suporte e o respeito pelas diferenças individuais, também são essenciais para estimular os alunos a desenvolverem as suas potencialidades, a sua criatividade individual e a sua personalidade.

Em contexto de sala de aula, os professores dispõem de inúmeras oportunidades para efectuar uma observação sistemática, alongada e qualitativa dos seus alunos, possibilitando-lhes a percepção do seu desempenho, emoções, capacidades, habilidades, fragilidades, aptidões, processos e estilos de aprendizagem, dos seus interesses individuais e qualidade das suas relações sociais.

Educar alunos sobredotados requer, dos professores o uso de processos de ensino e aprendizagem diferenciados, a referenciação das necessidades educativas especiais e específicas, a elaboração e aplicação de currículos e de atividades que, respondam cabalmente às necessidades intra-individuais destes alunos, promovendo a optimização de habilidades adquiridas e o desenvolvimento de habilidades emergentes, fomentando a evolução



integral e equilibrada de todo o seu potencial.

Novaes (1979) refere que, a maioria das crianças sobredotadas estão desatentas durante cerca de 50% a 70% do tempo lectivo, devido ao facto de se sentirem entediadas, desinteressadas e desmotivadas face aos conteúdos curriculares, as tarefas/atividades propostas e as dinâmicas de sala de aula, não desenvolvendo de forma adequada os seus talentos, habilidades e potencialidades.

De acordo com Sara Bahia, há alguns autores (Moltzen, 1996; Schunk, 1990) que sustentam que *“cerca de 20% dos sobredotados abandona a escola e entre 10% e 20% não chega a concluir uma licenciatura”* (Bahia; 2004, p 135). Torna-se pois óbvio que é necessário desenvolver o talento para que este não se perca – um talento não reconhecido é um talento negado.

Existe ainda a ideia mais ou menos generalizada entre os professores, que os alunos sobredotados têm todos elevado desempenho e habilidade em todas as atividades curriculares/académicas, um excelente desempenho nas áreas socioemocional e comportamental e, um ótimo desenvolvimento ao nível da habilidade psicomotora. Porém, este facto não passa de um mito, é possível encontrar crianças sobredotadas com este perfil, mas estas não representam de modo algum, o todo da sobredotação.

Falcão (1992, cit *in* Santos, 2002) refere que, é ainda muito usual pensar-se que, as crianças sobredotadas por apresentarem potencialidades e habilidades acima da média, possuem sempre um bom desempenho escolar, aprendem facilmente, com maior rapidez, facto este que, lhes garante o sucesso escolar. Porém, isto nem sempre é verdade. O que os dados acumulados têm demonstrado que, para uma grande percentagem destes alunos, o seu rendimento está substancialmente abaixo das expectativas geradas pelo seu elevado potencial. É frequente constatar que o desempenho obtido é antagónico às suas potencialidades. A sobredotação não é garante do sucesso escolar. O autor afirma ainda que, em muitos dos casos a indiferença do professor perante as habilidades criativas destes alunos, devido essencialmente à sua falta de formação para trabalhar com estas crianças, poderá originar ou constituir o principal contributo para o insucesso escolar.

Falcão salienta ainda o facto de as condições ambientais e contextuais



propiciarem o desenvolvimento do potencial humano. Como instituições educacionais de primeira linha, a família e a escola devem gerar oportunidades para o desenvolvimento adequado do potencial da criança. Assim, é de vital importância que os pais e a escola repartam o encargo de auxiliarem e incentivarem as crianças a crescer e a maximizarem as suas potencialidades. Esta dialética funcional escola/família está relacionada com o alcançar, ou não o sucesso educacional pelas crianças sobredotadas.

A família e a escola deverão criar e manter uma plataforma de diálogo activo, uma interacção dinâmica de partilha efetiva, que garanta, maximize, assegure e potencie o sistemático comprometimento de ambas as instituições nos processos, dinâmicas de ensino e aprendizagem das crianças e jovens, fomentando a participação conjunta na adaptação dos contextos educativos às suas verdadeiras necessidades, assegurando com isto, o seu desenvolvimento e a responsabilização partilhada na adequação dos contextos educativos às suas reais necessidades, garantindo assim o seu desenvolvimento harmonizado e maximizado.

É evidente o distanciamento que, muitas vezes, existe entre os padrões culturais da escola e dos alunos e suas famílias.

Falcão (1992, cit *in* Santos, 2002) afirma ser imprescindível que as atividades escolares sejam ajustadas à realidade sociocultural das crianças, facultando-lhes o acesso aos materiais e equipamentos de acordo com o seu nível, ritmo de trabalho e perfil educativo.

Refere ainda que a escola tem o dever e a obrigação de facultar às crianças e jovens sobredotados, um ambiente estimulante e desafiador que propicie e fomente convenientemente o desenvolvimento das suas potencialidades individuais e do seu processo de adaptação social.

Afirma ainda inequivocamente que a escola terá de acolher estas crianças, respeitando o seu direito à diferença e realizar uma planificação educacional praticável e que incentive a inclusão, partindo de estímulos diferenciados, adaptando as técnicas de ensino e aprendizagem, bem como os métodos utilizados e pondo em prática currículos que representem uma mais valia para elas, que os ajudem a ampliar de forma proveitosa e estimulante as suas habilidades e potencialidades.



Pelo atrás descrito deve, a escola utilizar a prática da diferenciação e individualização dos processos de ensino - aprendizagem, incentivar e motivar os alunos e rever estratégias e metodologias, de modo a que as mesmas se adequem aos seus perfis individuais.

Frequentemente os professores reclamam das atitudes de desatenção e desinteresse dos seus alunos, olvidando que na sua génese, provavelmente estará o distanciamento ou o desfasamento cultural do binómio escola - criança socioculturalmente desfavorecida. A realidade dos dois elementos é completamente distinta, devendo estas crianças sobredotadas ser atendidas tão precocemente quanto possível, visto que a estimulação realizada em ambiente escolar tem lugar de destaque no desenvolvimento das potencialidades e aptidões dessas crianças (Falcão, 1992).

É de salientar que uma espera muito longa de um acompanhamento adequado e do acesso a ocasiões de desenvolvimento estimulantes, bem como o não respeito pela individualidade de cada um, poderá gerar consequências e fragilidades muito negativas e comprometedoras Silva (1999).

É imprescindível que a escola informe, forme, prepare, consciencialize e motive todo o pessoal, docente e não docente, para que tenha alguma intervenção no processo educativo destas crianças, assim como organizar, desenvolver, melhorar e divulgar processos que visem a identificação e intervenção, o que gera necessidade de constante actualização de conhecimentos e por inerência o desenvolvimento de novas competências. É ainda fundamental, a estimulação do trabalho colaborativo entre todos os envolvidos, promover parcerias com instituições capazes de trabalhar com as escolas na criação e implementação dos processos educativos destes alunos e, sensibilizar e mobilizar os recursos existentes e disponíveis na comunidade (Novaes, 1979).

Os resultados de alguns estudos realizados concluem que os professores não apresentam suficientes conhecimentos sobre as características dos alunos sobredotados, salientando mais dificuldades ainda em relação ao seu atendimento, revelando-se pouco sensibilizados para a necessidade social de serviços e de práticas específicas. Todavia, a maior parte concorda ser relevante o facto de o professor dever ter conhecimentos nesta área. Esta falta



de conhecimento e dificuldades não são exclusivas dos professores, são sim comuns aos restantes profissionais da educação e à sociedade em geral (Miranda; 2005).

É de vital importância o combate da ideia, ainda muito generalizada, que as crianças sobredotadas, possuindo e apresentando aptidões, potencialidades, talentos e capacidades excepcionais, não têm necessidade de uma educação diferenciada nem de acompanhamento específico e direcionado (Novaes, 1979).

“A escola é muitas vezes fator inibidor do aparecimento ou desenvolvimento das potencialidades dos alunos. A não promoção de ambientes criativos, a falta de estímulo, de recursos e de oportunidades ou o não atendimento diferenciado em função das características e necessidades individuais, constituem frequentemente as causas do não desabrochar de capacidades latentes, ou da inovação de capacidades reveladas.” Serra (2000, p. 149).

A verdadeira inclusão das crianças sobredotadas implica uma transformação radical no domínio das mentalidades e dos valores, ou seja, implica alterações socioculturais que, constituindo um enorme desafio e obrigando a um profundo empenhamento e comprometimento de todos os implicados e da sociedade em geral.

Para ensinar crianças sobredotadas o requisito essencial é ter professores informados, formados e conscientes da problemática da sobredotação. Este requisito exige mudanças e alguns riscos. Irá originar situações desafiantes mas, também situações de conflito. Situações de desafio emergem porque as crianças sobredotadas são, por natureza curiosas, inquiridoras. Insaciáveis e instáveis. As situações de conflito ocorrem porque o professor poderá não estar habilitado para lidar com este tipo de crianças, ele tem de possuir um perfil adequado com atributos específicos. Esses atributos são: criatividade e o crer na individualização do processo de ensino aprendizagem. É imprescindível possuir um sólido conhecimento da sobredotação e uma grande disponibilidade para a relação educativa (Falcão, 1992).

Também é importante referir que *“o professor de sobredotados deve estar motivado para a inovação didáctica, para a flexibilidade metodológica,*



para a não-diretividade, para um processo centrado no aluno” (Falcão, 1992, p. 173).

Urge pôr em prática inovações pedagógicas e a formação dos agentes educativos na identificação e intervenção precoce, de forma a dar a resposta adequada a estas crianças, de modo a ajudá-las, implementando um atendimento dedicado direccionado às suas especificidades.

De acordo com Sara Bahia, os alunos sobredotados são mais auto-confiantes, mais persistentes e empenhados nos seus esforços, demonstram maior autonomia e uma maior contenção nas relações sociais que fazem. Todavia, estas características aparecem sempre na dependência da natureza do tipo de escola e das oportunidades educativas que lhes são propiciadas. Assim, muitos alunos que num dado ambiente apresentam características de sobredotação, noutro podem revelar dificuldades no seu desempenho escolar, originadas pela falta de motivação e desencanto face às tarefas que a escola lhes propõe. Estes alunos entram na escola ávidos de novas experiências, conhecimentos e desafios, aptos para progredir e para rapidamente adquirirem conhecimentos e saberes, desenvolver rapidamente aquisições importantes se lhes forem proporcionadas oportunidades de desempenho adequadas. Sara Bahia relata o facto de muitos cientistas e artistas não terem atingido a excelência na infância, provavelmente porque a escola não teve a capacidade de lhes facultar meios de saciar a sua imensa curiosidade e potenciar os seus talentos. A escola pode transformar-se num “pesadelo” para os alunos sobredotados, ao não estimular a oportunidade de aprendizagem e de valorização pessoal que é direito de cada um.

Deve ser referido o facto de as crianças sobredotadas experienciarem várias dificuldades durante o seu percurso escolar. Estudos múltiplos têm revelado a existência de crianças com altas habilidades que não são detetadas pelos professores, podendo mesmo ser rotuladas de alunos problemáticos, com dificuldades devido ao seu comportamento na sala de aula, falta de atenção, desmotivação pelas tarefas escolares ou baixo desempenho escolar. De acordo com Dias (2000. P 69) *“a ausência de condições adequadas na escola para responder às necessidades específicas das crianças sobredotadas, conduz a algumas dificuldades. Estas crianças tendem a*



“desligar-se”, “sonhar acordadas”, evitar a escola, perturbar a aula, e enfim, sentir-se desintegradas”.

Oliveira (1999) acrescenta que, devido a estas características especiais, o sobredotado pode apresentar problemas diversos dos outros alunos, como o aborrecer-se na escola mais do que os colegas, sofrer certa segregação social, sofrer pressão da família, dos professores ou dos colegas, ser renitente a obedecer e possuir uma atitude crítica, obstinação, aversão à rotina e à repetição, necessidade de sucesso, superior sensibilidade às críticas, frustração, certa ingenuidade, demasiado verbalismo, tendência a isolar-se, aversão a ser diferente dos outros e medo da vida e da morte.

Têm assim explicação algumas das razões para o insucesso escolar entre as crianças sobredotadas. Freeman afirma que a *“instabilidade emocional, insuficiente apoio educacional ou a pressão para estar em conformidade com a norma da turma”* (Freeman; 2000, p 79), acrescentando o aborrecimento em estar na escola são fatores contributivos deste insucesso.

“Talvez porque a escola apela quase só à resolução de problemas académicos, em detrimento da resolução de problemas ligados à inteligência prática, e porque a escola reproduz os padrões sociais vigentes (...) e, a expressão de sobredotação talvez fuja ao convencional (...) porque a escola tem inibido o potencial criativo comum a todos nós, exagerando a reprodução do conhecimento e negligenciando a sua produção” (Bahia; 2004, p 135).

As crianças sobredotadas podem ser identificadas em as todas camadas sociais e nos diferentes grupos étnicos. Porém, desafortunadamente, um significativo número de crianças possuidoras de altas potencialidades, criativas, talentosas e habilidosas, ainda não são detetadas nas escolas, derivado ao facto de as instituições escolares ainda não disporem de técnicos especializados na sinalização destas crianças, nem professores aptos a detetar e apoiar as mesmas, facto confirmado por várias investigações, como por exemplo as de Terrassier (1981).

Pelo atrás descrito, um grande número de jovens nesta situação, tem sido ignorado pelos sistemas educativos, contribuindo assim para o seu desajustamento educativo e social. É imprescindível que a escola e a



sociedade se consciencializem da importância e, estejam devidamente preparadas, para a relevância da identificação e reconhecimento das crianças sobredotadas, bem como para a necessidade de uma intervenção adequada e precoce, que tenha em conta as necessidades individuais e específicas apresentadas pelos alunos sobredotados, traduzindo-se estas em necessidades psicológicas, afectivas, sociais e cognitivas.

Silva (1999) pensa que os sobredotados devem estar em contacto com os seus pares, só assim se desenvolverão plenamente, aceitando-se a si próprios. Assim, retirar a estas crianças esse direito, receando o que poderá acontecer, é injusto, e impróprio dos nossos tempos, onde a liberdade individual é defendida. Para que isto se torne realidade, deve a estrutura escolar responder aos requisitos de todos sem exceções nem exclusões, de forma a garantir um efetivo desenvolvimento das habilidades e talentos, a sua efetiva e plena realização, sucesso pessoal, educativo e social.

“A escola deve, esforçar-se por ultrapassar a uniformização e rigidez que ainda a caracteriza nos dias de hoje, promovendo uma efetiva igualdade de oportunidades, formando não no sentido de desenvolver ou inculcar nos alunos atitudes de individualismo e competitividade exclusiva, mas no sentido da cooperação, partilha e socialização dos conhecimentos, gerados na escola mediados pelos conhecimentos dos outros micro-sistemas de envolvimento — meio familiar, grupo de pares, e comunidade envolvente”. Morgado (1996, p. 189)

Silva (1999) afirma que, países onde a preocupação pelos sobredotados é real, designadamente nos Estados Unidos e na Europa de Leste, foram implementadas escolas específicas destinadas a crianças sobredotadas. Porém a existência destas escolas é controversa, sendo imperativo existir um cuidado bastante rigoroso na orientação e na composição da estrutura escolar.

Morgado (1996) faz referência aos três tipos de programas educativos geralmente designados: por aceleração, grupos de competência ou de nível e enriquecimento. Refere que ainda há muito a desenvolver, como por exemplo, formação de professores e técnicos, reorganização pedagógica e desenvolvimento curricular, lançamento de projectos experimentais de investigação-acção. Refere ainda que, teoricamente, e muito dificilmente na



prática pedagógica nas escolas, se poderá atender e satisfazer as necessidades psicológicas, emocionais, sociais e cognitivas dos alunos, devido ao espaço homogeneizado que, de acordo com alguns autores, bloqueia e inibe o desempenho escolar e educativo.

Afirma mesmo que:

“A criação destes espaços pedagógicos homogeneizados (quasi contra-natura) apenas encontram expressão e “validade” na realidade artificial construída pelos testes de inteligência e sua medida padrão - Q.I. - e que, por si só, não permitem determinar, como hoje é defendido por larga maioria dos principais investigadores da comunidade científica internacional, procedimentos de natureza pedagógica e de intervenção educativa eficazes e ajustados às necessidades educativas especiais destes ou de quaisquer alunos” (Morgado, 1996, p. 187).

“O conceito de diferença é o garante da vivência rica e salutar da Comunidade, como porta que é da possibilidade de cada um exprimir em simultâneo o seu quadro potenciador e vocacional.

O conceito de diferença, mais do que o espelho de cada um, é o espelho da realidade de onde nos movemos.

A sobredotação cinge-se a uma noção de carácter individual, seja porque assenta integralmente enquadrada no conceito de diferença, seja porque é este mesmo conceito que gera a noção de individualidade, único sustentáculo do património da comunidade, somatório das potencialidades de cada um dos seus membros” (APCS, Associação Portuguesa das Crianças Sobredotadas, 1987).

2.3 - A criança sobredotada e a relação família/escola

“O esforço para desenvolver capacidades e talentos das crianças bem dotadas não é para torná-las iguais à média, mas ao contrário, fazê-las ainda mais diferentes” (Gallagher e Kulik, cit in Guenther 2000, p 94).

A investigação é clara ao demonstrar que quando a família se envolve, a experiência educativa da criança melhora. Com este conhecimento, associa-se uma responsabilidade profissional por parte da escola e uma responsabilidade do membro familiar, para fazer parte activa dos programas educativos do seu filho.



Por um lado, tem-se analisado a relação que as famílias estabelecem com a escola – os projectos, as estratégias e as expectativas que as famílias desenvolvem face à escolarização dos seus filhos, o acompanhamento que fazem da escolaridade e a relação que estabelecem com os professores.

Por outro lado, tem-se estudado também, a relação que os professores criam com as famílias, quer a nível das práticas como das representações, a influência que a escola tem na vida das famílias e tem-se enfrentado com os processos de socialização de ambas.

A alteração ou a criação de leis e regulamentos relativos à interação família/escola, constituíram um importante passo nesta problemática. No final dos anos 60 70 alguns países ocidentais permitiram a participação dos pais na gestão do sistema escolar. A sua participação em conselhos da escola, nos conselhos de turma, e variadas comissões permitida em França, na Alemanha, nos Países Escandinavos, na Bélgica, na Grã-Bretanha, mais recentemente, em Itália, Espanha, Portugal e Canadá (Macbeth, 1990 cit. in. Montandon; 2001). Tendo esta participação sido reforçada entre 1988 e 1992, em países como Escócia, na Dinamarca e no Canadá onde os pais podem participar na elaboração do projecto educativo da escola, bem como noutras decisões de política escolar (Montandon; 2001).

Em Portugal, esteve em vigor até dezembro de 2012 o DL 3/2008, que regulamentava a elaboração e execução de um plano de desenvolvimento (este plano era elaborado conjuntamente pelos encarregados de educação e representantes da escola. Neste momento apenas se encontra em vigor o despacho 24A de 2012, que no artigo 25º nos fala na aceleração. Assim no nosso país estas crianças estão marginalizadas.

A família e o seu papel na educação dos filhos, são o ambiente mais importante para o desenvolvimento humano, só com a sua correcta intervenção as crianças irão adquirir um nível de independência suficiente. A família é o principal contribuinte, não só para do desenvolvimento global da personalidade dos seus filhos, mas também dos aspetos mais concretos, como o pensamento, a linguagem, os afectos, etc. Sendo a escola um prolongamento da família na vertente educacional, a ela deverá a família facultar todas as



informações julgadas pertinentes para a adequada inserção, e a potenciação de todas as suas capacidades.

A relação família escola tem uma importância fundamental para a criança sobredotada, uma vez que, sendo a família a primeira e principal responsável pela sua educação, não é menos verdade que é na escola, onde ele passa grande parte do seu tempo, que ele por si só estabelece as primeiras relações de socialização. É aí que ele será o único responsável pela gestão das suas relações interpessoais.

A família pode e deve interagir com a escola no sentido da partilha de informação sobre a criança, tudo isto no sentido da elaboração conjunta de estratégias que permitam um desenvolvimento de todas as potencialidades e habilidades da criança, para que todas as suas dotações se possam transformar em talentos. É da responsabilidade conjunta manter a criança interessada, motivada e desperta para novas aprendizagens.

A relação entre os pais das crianças sobredotadas e a escola, foi objeto de um estudo de Feldhusen e Kroll (1985). O objetivo deste estudo foi a deteção das percepções que os pais têm sobre o percurso e a experiência dos seus filhos na escola, este demonstra que a maior parte dos pais da amostra perceberam que o curriculum das escolas não reflecte as necessidades educativas adequadas para este tipo de crianças, não sendo os projectos educativos apresentados apelativos, nem satisfazendo as suas necessidades. Este tema é polémico pois não existe ainda concordância a nível científico sobre que tipo de programas poderão realmente ajudar o aluno sobredotado.

É fundamental que a família compreenda que a escola tem de gerir a expectativa de todas as crianças, não só, das sobredotadas, expectativas essas que por vezes parecem ser antagónicas. A família deve entender que a escola não age com o propósito de manter a criança sobredotada num ambiente inadequado de aprendizagem, mas que os mesmos são devidos à diversidade podendo gerar algumas situações problemáticas. Muitos professores nunca tiveram formação, não possuem conhecimento nem lidaram com as necessidades de uma criança com estas características, não a reconhecendo, nem sabendo como agir perante ela. Mesmo que predispostos



a realizar um esforço carecem da informação e da experiência que os habilitem a fazê-lo, devido ao atrás mencionado não sabem qual é o tipo de que esforço que devem realizar (Pérez; 2000).

Segundo Pérez (2000) estudos demonstram que os pais que colaboram com os professores, apreciam ajudar no plano educativo dos seus filhos, principalmente nas decisões vocacionais, mas, confessam que têm necessidade de uma maior orientação sobre as verdadeiras necessidades educativas destes, assim como a metodologia de ensino que deverá ser utilizada para possam, com os seus esforços educativos complementar os da escola.

Os pais podem aumentar a eficácia no seu trabalho com as necessidades educativas dos seus filhos, pois são as pessoas que melhor conhecimento têm deste. O estudo de Pérez demonstra que uma família se pode caracterizar, entre outros aspetos, por:

- Uma relação de desenvolvimento do seu filho: ter filhos com muitos focos de interesse e habilidades, tantos que por vezes é difícil acompanhá-los; ter um filho desde muito cedo preocupado com questões para “adultos”, que gera inquietação nos pais;

- Uma relação na perspectiva dos pais: Estes têm a sensação de não estar preparados para educar o seu filho, sentem que tanto a comunidade, como a escola não têm recursos necessários e aptos para a educação do seu filho com alta dotação e têm dificuldades para conseguir a orientação ajustada às necessidades.

Estas crianças necessitam de tempo, espaço e oportunidade para alcançarem todo o seu potencial, dada a sua sensibilidade, intensidade e perfeccionismo. É pois imprescindível que lhes seja facultada uma maior atenção no suporte, envolvimento, cooperação e comunicação, visto possuírem mais receio em estabelecer relações com os outros e por vezes, mais dificuldades em interagirem com o grupo pois, normalmente, os seus focos de interesse e de pensamento, são distintos do restante do grupo.

Segundo Renzulli (1977) uma das metodologias que poderá promover



um sobredotado será a do enriquecimento do seu currículo. Para tal será necessária a colaboração da escola na correcta aplicação desta metodologia. O mesmo autor propõe um modelo onde se destacam três tipos de atividades de enriquecimento:

- Experiências exploratórias que facultarão a informação necessária para a correta análise e definição dos interesses e competências dos alunos (visitas a museus, laboratórios, bibliotecas);

- Atividades de aprendizagem em grupo com metodologias que, permitirão ao aluno encontrar o modo mais efetivo de lidar com os conteúdos a aprender;

- Projectos que poderão decorrer a nível individual ou em grupo, tendo com objectivo a investigação e análise de problemas reais.

A intervenção na sobredotação deverá sempre envolver um investimento na melhoria da comunicação, nas relações sociais e na construção de uma identidade, tendo como consequências o apoio e liberdade emocional. Devendo sempre ter em linha de conta o excesso de preocupação com o potencial da criança que revela características de sobredotação e estabelecendo o foco no “*diferente*” e nunca no “*melhor*” (Bahia; 2004, p 140).

De facto muitos estudos referem que a família, a escola e as condições sociais são um suporte imprescindível para a criança sobredotada. É fulcral fornecer orientação e atendimento às necessidades da família, para que a criança possa desenvolver todas as suas potencialidades e talentos.

Privilegiar e incentivar a colaboração entre a família e a escola, é o caminho certo para uma relação cheia de sucesso. As fases para estabelecer uma relação estimulante englobam a partilha de conhecimentos e capacidades, a utilização de uma comunicação eficaz, a compreensão das tarefas e responsabilidades individuais, a satisfação das necessidades das crianças sobredotadas, através da cooperação em contextos educativos e percepção das etapas a concluir para o sucesso desta parceria. O estimular da relação de cooperação entre famílias e escola é um processo que necessita de um tempo de adaptação e hetero-conhecimento, sendo que estas devem ser tomadas em



função de uma boa comunicação verbal ou não verbal entre as partes (escola e família), é preciso criar uma metodologia para a resolução de problemas para que a colaboração não falhe e por fim dar destaque a todos os sucessos obtidos para reforçar as relações, incentivar uma colaboração continuada e aumentar a confiança.

Esta dialética família escola, se levada a cabo com sucesso cria sinergias que apoiam as crianças sobredotadas permitindo-lhes desenvolver todas as suas dotações para que estas se transformem em talentos.

Tendo a escola grande influência no potenciar das capacidades humanas, é pois urgente que implementem medidas de apoio e estímulo ao desenvolvimento das potencialidades do aluno sobredotado, entre estas, sem dúvida merece destaque a formação especializada de professores, um processo de ensino-aprendizagem diferenciado e melhor e maior envolvimento da família no processo de aprendizagem dos alunos.

A cooperação dos pais não se deve limitar à passagem de informações sobre o aluno sobredotado, estes devem ser envolvidos e implicados na planificação e concretização dos projectos específicos e atividades dirigidas da escola. Para além do facto de criar um maior envolvimento dos pais no processo de educação, a escola deverá também mostrar disponibilidade para servir de suporte aos pais, ajudá-los a perceber melhor o contexto em que se insere o seu filho, criando com isto uma relação de confiança e de partilha. Muitos pais estão na posse de conhecimento e recursos que podem disponibilizar à comunidade educativa, melhorando e facilitando a evolução da qualidade das respostas educativas por esta fornecidas.

Muitas famílias criam altas expectativas em torno do sucesso escolar dos seus filhos, estabelecendo metas muito elevadas, colocando o sobredotado sob uma pressão extremamente elevados, afectando assim o seu desempenho e possibilidades de êxito escolar. O sucesso ou insucesso educacional das crianças sobredotadas tem estreita relação com a qualidade da colaboração família – escola. Frequentemente esta relação é periclitante, existindo uma culpabilização recíproca pelos insucessos na aprendizagem e potenciação das capacidades do aluno.



Ambas, escola e família, são fulcrais para a educação do sobredotado, não podem assim representar para o aluno uma preocupação a delimitação de responsabilidades. É pois de vital importância, que a colaboração entre escola e família que resulte no desenvolvimento harmonioso do sobredotado. Com o intuito de favorecer a relação escola – família, o Ministério da Educação (1998:31) elaborou os seguintes pontos orientadores para o envolvimento da família, mais precisamente os pais ou encarregados de educação, no processo de escolarização dos filhos:

- Convocar os pais ou encarregados de educação para reuniões cuja finalidade é a divulgação do projecto educativo de escola, sendo possível a alteração ou adaptação dos conteúdos programáticos e modalidades de participação destes;

- Partilhar com os pais e encarregados de educação os resultados da observação e/ou avaliação formal e informal; propondo e acordando com estes, planos de intervenção para posterior aplicação;

Requerer a participação os pais na definição das áreas de interesse, hábitos e rotinas, particularidades emocionais e sociais do filho;

- Apresentar a pais e encarregados de educação projectos alternativos elaborados, salientado os pontos em que os pais poderão colaborar;

- Requerer a participação activa dos pais e encarregados de educação nas atividades de enriquecimento e soluções educativas alternativas a implementar;

- Estimular a colaboração pais e encarregados de educação – professores, com o propósito de enriquecer e diversificar atividades em contexto de sala de aula. Por exemplo, feira de profissões onde um pai ou encarregado de educação fala sobre a sua profissão;

- Manter os pais e encarregados de educação sempre informados quanto aos sucessos do aluno, e às dificuldades sentidas;

- Solicitar aos pais e encarregados de educação que realizem iniciativas exteriores à escola, como por exemplo: ida a museus...;

- Facultar aos pais e encarregados de educação a oportunidade



discutirem abertamente o trabalho da escola.

Acompanhando a importância da família, da escola, falta referir a importância dos pares no processo de socialização e das estratégias educativas.

Segundo um estudo americano da autora Gross (2002), há fortes indícios de que as crianças sobredotadas têm pares com os mesmos interesses que eles, procurando a companhia de colegas de escola com uma idade intelectual próxima à deles. Se uma criança procura um amigo para jogar e brincar, uma criança sobredotada procura um colega para estabelecer uma relação de amizade íntima e fechada.



II – Estudo empírico

Introdução

Com esta investigação, pretendemos saber:

“Com que realidades se debatem os pais das crianças sobredotadas?”

Assim será importante compreender:

- O conceito de sobredotação;
- Características/necessidades das crianças sobredotadas;
- As relações destas crianças com a família, escola e a comunidade;
- Relações da própria família com a escola.
- Relações da comunidade educativa com a criança.

Será pois importante que os pais destas crianças compreendam o conceito de sobredotação, pois este é muito mal interpretado pela grande maioria, com a ideia errónea de que estas tudo sabem e que de tudo são capazes. Seria bom terem conhecimento das diversas teorias, principalmente da teoria das inteligências múltiplas de Gardner ou o DMGT (Modelo Diferenciado de Dotação e Talento) Gagné.

Algumas crianças sobredotadas revelam dificuldades de socialização, em estabelecer relações e interagir, quer em ambiente escolar, quer noutro meio que não o familiar, este facto poderá advir das suas características de personalidade.

A nível familiar, as relações destas crianças podem ser algo turbulentas, uma vez que, na sua grande maioria, têm uma forte tendência para serem líderes, não aceitando muito bem as ordens e imposições, mesmo que sejam do adulto. Muitas vezes o facto de a família não ter conhecimento desta problemática, contribui, para o agudizar das relações. A convivência com estas



crianças obriga em muitas situações, a estar preparado para uma negociação, pois elas tentam sempre fazer prevalecer o seu ponto de vista como o mais lógico e viável.

Capítulo III – Procedimentos metodológicos

1 – Justificação da escolha

Tendo em conta os objetivos da nossa pesquisa, decidimos utilizar uma investigação qualitativa, pois adequa-se ao estudo de caso múltiplo. Como metodologia de levantamento de dados, utilizamos a entrevista semi-estruturada.

A entrevista semiestruturada “é certamente a mais utilizada em investigação social... Geralmente, o investigador dispõe de uma série de perguntas guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado.” (Quivy, 1998, p 192).

Pensamos que esta metodologia é a que mais se adequa porque “a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo” (Bogdan e Biklen, 1994, p 49).

O estudo de caso é uma metodologia de investigação, apropriada quando procuramos compreender, explorar ou descrever acontecimentos em contextos complexos, que envolvem em simultâneo vários fatores. Esta abordagem é a que mais se adequa à investigação em educação, em situações onde o investigador se depara com quadros complexos, nos quais existe grande dificuldade na identificação das variáveis consideradas importantes, em que investigador busca respostas para o “como?” e o “porquê?”, na procura de interações entre factores notórios próprios dessa entidade, quando o objectivo é realizar a análise e descrição da problemática, de uma forma profunda e global, e quando o investigador pretende perceber a dinâmica do fenómeno, do



programa ou do processo.

O objeto de estudo, são as famílias de crianças sobredotadas, neste caso, um estudo de casos múltiplos.

2 – Definição do problema

Sendo que o tema tratado se enquadra na problemática da sobredotação, este trabalho irá debruçar-se mais especificamente sobre as dificuldades e expectativas com que os pais destas crianças se debatem no dia a dia.

Assim a pergunta de partida para a nossa análise é:

“Com que realidades se debatem os pais de crianças sobredotadas?”

3 – Metodologia adoptada

Como já atrás mencionado, face aos objectivos por nós definidos, a nossa escolha recaiu na investigação qualitativa, na vertente de um Estudo de Casos múltiplos.

“A essência de um estudo de caso é tentar esclarecer uma decisão ou um conjunto de decisões: o motivo pelo qual foram tomadas, como foram implementadas e com quais resultados” (Schramm, 1971).

De acordo com Yin as evidências que resultam de casos múltiplos são vistas como mais convincentes, e o estudo global é tido como sendo mais robusto.

Como o estudo de caso é um método baseado na pesquisa de campo, é nossa intenção realizar uma investigação baseada nas experiências dos pais, na sua vivência do dia a dia e dos problemas que enfrentaram na primeira fase da deteção e sinalização da criança sobredotada. O objectivo é explorar o caso em estudo e, em simultâneo apontar hipóteses mais genéricas sobre os aspectos característicos do fenómeno observado. Este é realizado para



responder às questões sobre um acontecimento ou um fenómeno contemporâneo sobre o qual existe pouco ou nenhum controlo. (Yin, 1994, cit. in Fortin, 1999).

A mais valia do estudo de caso é o facto de este nos permitir explorar processos sociais à medida que estes vão surgindo, facilitando uma análise do processo, no seu contexto, abarcando as várias acções e significados que ocorrem. O facto de a recolha de dados ser mais aberta em estudos de caso, permite analisar profundamente os processos e as relações entre eles.

Assumimos, assim, que esta é a metodologia que mais se adequa ao estudo de uma problemática humana tão complexa, como a que nos propusemos a tratar.

4 – Objectivos

A sobredotação é uma problemática ainda controversa, embora tenha vindo a ser cada vez mais divulgada e reconhecida como um facto. Mesmo assim ainda persiste muita falta de informação/formação por parte da comunidade educativa, bem como da restante comunidade. A maioria dos pais quando se depara com o fenómeno pela primeira vez, não tem qualquer conhecimento da problemática e nem sabe como lidar com a situação.

Por vezes mesmo orientados por técnicos especializados, têm dificuldade em compreender os comportamentos e atitudes destas crianças.

Assim, os objectivos desta investigação são:

- Compreender a problemática da sobredotação;
- Identificar as características/necessidades da criança sobredotada;
- Compreender as relações da criança sobredotada com a família, a escola e a comunidade;
- Perceber a relação família/escola;
- Perceber as dificuldades/necessidades dos pais quando confrontados com esta problemática.



5 - Definição da amostra

Esta é constituída por um grupo de sete pais que vivem em Vila Nova de Gaia e por mais três pais de outros concelhos.

As formações académicas dos pais são heterogéneas. As famílias abordadas têm diferentes níveis culturais, todas as crianças das famílias de Gaia estão integrados num projecto da APCS, “*Sábados Diferentes*”, que a Câmara de Gaia abraçou com entusiasmo. Destas crianças cinco nunca foram a um Psicólogo. No geral as famílias pensavam que eles eram um “*pouco diferentes*” das outras crianças da mesma faixa etária, pois os seus centros de interesse eram diferentes, a linguagem utilizada era mais elaborada, na escola atingiam rapidamente os objetivos e algumas começaram a ler muito cedo.

Da amostra em duas famílias os filhos já frequentam o ensino Universitário, tendo um vinte e o outro vinte e cinco anos.

6 - Procedimentos metodológicos

Tendo em conta os objetivos da nossa pesquisa, optamos pela metodologia qualitativa, porque esta possibilita o contacto directo com a população alvo, permitindo o acesso às suas perspetivas e reacções perante a situação em análise. Podemos ainda observar e analisar não só os comportamentos dos indivíduos, bem como os seus hábitos, crenças e valores, os seus métodos de comunicação e relacionamento, assim como as suas representações (Almeida e Freire, 2003, pp 27-28).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p 47) os métodos utilizados na investigação de metodologia qualitativa podem ser variados. Segundo os mesmos autores, a investigação qualitativa tem cinco características mas, nem todos os estudos qualitativos as possuem com igual intensidade, sendo que alguns não possuem mesmo, uma ou mais características. Os estudos que se centram na observação participante ou na entrevista de profundidade são os mais vincadamente qualitativos.

As cinco características mencionadas por Bogdan e Biklen (1994, pp 47-



51) são:

“1. Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o instrumento principal.”

O investigador deve, tanto quanto possível realizar a recolha de dados no contexto dos indivíduos constituintes da amostra, devendo retratar o modo como as expectativas se transformam em atividades, procedimentos e interações. Caso o registo dos dados tenha sido realizado mecanicamente, devem os mesmos ser revistos e comentados pelo entrevistador.

“2. A investigação qualitativa é descritiva.”

Normalmente os dados recolhidos podem ser na forma de imagem ou palavra, podem conter citações para ilustrar os dados, transcrições de entrevistas, etc. O investigador não deve reduzir o conteúdo das narrativas ou entrevistas, deve preservar a integridade dos dados e a sua riqueza. Deve ser realizada uma abordagem minuciosa, sem recorrer a pressupostos, tudo deve ser analisado, nada ocorre por acaso nem é trivial.

“3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.”

O investigador deve questionar o “como”, debruçar-se sobre o percurso percorrido para alcançar o alvo. Deve ser analisada a metodologia utilizada para a ocorrência do facto em análise, ou seja primeiro são analisados os actos só posteriormente os seus resultados ou consequências.

“4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.”

Os dados não são recolhidos para confirmação de um pressuposto, ou para validar uma hipótese, pelo contrário vão-se recolhendo, agrupando, analisando os dados e construindo teorias e abstrações com base nos mesmos. Os dados individuais recolhidos vão-se interrelacionando. *“É o que se designa por teoria fundamentada.” (Glaser e Strauss, 1967, cit in Bogdan & Biklen, 1994, p 50).*

O procedimento de um investigador qualitativo não consiste na elaboração de um quadro previamente conhecido, consiste antes na análise e



ligação de peças, à medida que os factos vão sendo analisados, funcionando esta análise como um funil, onde se vai seleccionando os dados para responder às questões importantes. O investigador qualitativo nunca presume saber a resposta às questões importantes antes de iniciar a investigação.

“5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.”

Uma das vertentes desta investigação será a perspectiva dos participantes, ou seja, quais as diferentes visões de todos os participantes sobre o tema ou temas em questão, certificando-se que as estão a apreender correctamente. O entrevistador deve ter a preocupação em realizar um registo rigoroso. Questionando continuamente os indivíduos envolvidos na investigação, para perceberem *“aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem.”* (Psathas, 1973; cit in Bogdan e Biklen, 1994, p 51)

Mesmo existindo diversas formas de investigação qualitativa, procuram todas atingir o mesmo objectivo, compreender os indivíduos com base nos seus pontos de vista.

“Em investigação qualitativa, uma das estratégias utilizadas baseia-se no pressuposto de que muito pouco se sabe acerca das pessoas e ambientes que irão constituir o objecto de estudo.” Bogan e Biklen, 1994, p 83)

Apesar de alguns dos dados merecem tratamento estatístico, a maior parte das questões das entrevistas são constituídas por dados qualitativos e não quantitativos, de acordo com o objectivo da questão de base deste trabalho.

De acordo com Sousa (2009, p 73) uma das questões mais pertinentes será a selecção do tamanho da amostra, esta depende do propósito do estudo e das características da população.

Num estudo qualitativo podem ser utilizados vários métodos de recolha de dados. Estes podem ser recolhidos pela captação de som, imagem ou ambos, observação direta e participante, questionários, etc.

Segundo Sousa (2009, p 32) se bem que os procedimentos *“qualitativos”*



de investigação sejam relativamente fáceis, quando comparados com os “*quantitativos*”, a sua validação é muito mais exigente.

Para Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (cit in Sousa: 2009, p 32) existem os seguintes parâmetros de validação do processo:

- Tipo de validade: aparente (dados devem ser evidentes); instrumental (dois instrumentos devem evidenciar resultados semelhantes); teórica (a teoria deve comprovar os factos).

- Meio de reforçar a validade de uma investigação: Interação entre o entrevistador e o indivíduo/grupo; duração prolongada de estadia no meio.

- Triangulação: de técnica; interferências ou conclusões entre investigadores ou indivíduos; documentação de procedimentos;

A investigação pode ser invalidada se: a amostra não for representativa; existir insuficiência de evidências; existir insuficiência de diversidade de evidências; houver incorrecta interpretação de dados.

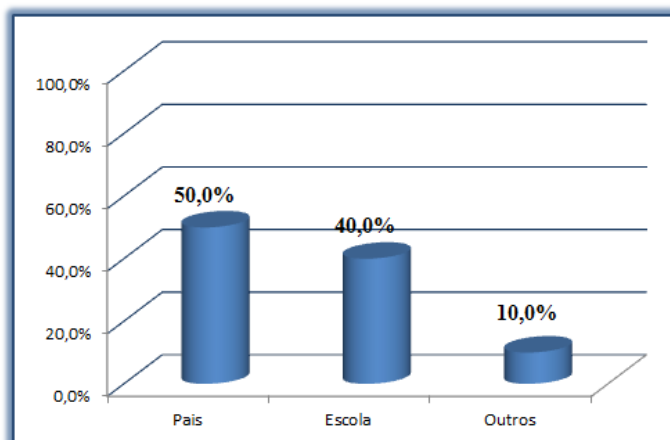
De acordo com o referido por Bogdan (1994; p 108), na investigação qualitativa, um dos métodos de recolha de dados, é a entrevista, na qual podem ser utilizados guiões ou grelhas. Os dados obtidos são passíveis de comparação, procedimento por nós adoptado na análise dos dados recolhidos, embora, por limitações óbvias, não tenhamos transcrito para este trabalho as entrevistas. Apenas colocamos como anexo I o guião da entrevista. Contudo, no final de cada entrevista foram registadas as reacções e comportamentos, perante cada pergunta para uma posterior análise.

Dado o facto de termos utilizado a entrevista semiestruturada, ao longo desta, a ordem das perguntas foi muitas vezes alterada, surgindo por vezes, novas questões e comentários para além do guião inicial.



Capítulo IV - Apresentação dos resultados

Gráfico I - Quem detetou a sobredotação do seu (sua) filho(a)?



Face à questão, embora a estatística pareça deixar transparecer que os pais detetaram a sobredotação dos seus filhos, na realidade eles apenas constataram que os seus filhos eram “*diferentes*” das outras crianças, tinham centros de interesse avançados para a idade, ou eram precoces em determinadas atividades. Só três procuraram ajuda especializada (consulta no Psicólogo), sendo que uma delas consultou o psicólogo devido às preocupações (exageradas para a idade), demonstradas pelo filho com o que se passava no mundo, não relativamente a uma suspeita de sobredotação.

Frequentando as crianças escolas de Gaia, e tendo sido realizada formação aos professores (mediante o projecto dos “*Sábados Diferentes*”), relativamente a esta temática, alguns estavam despertos para a problemática, pelo que identificaram algumas crianças.

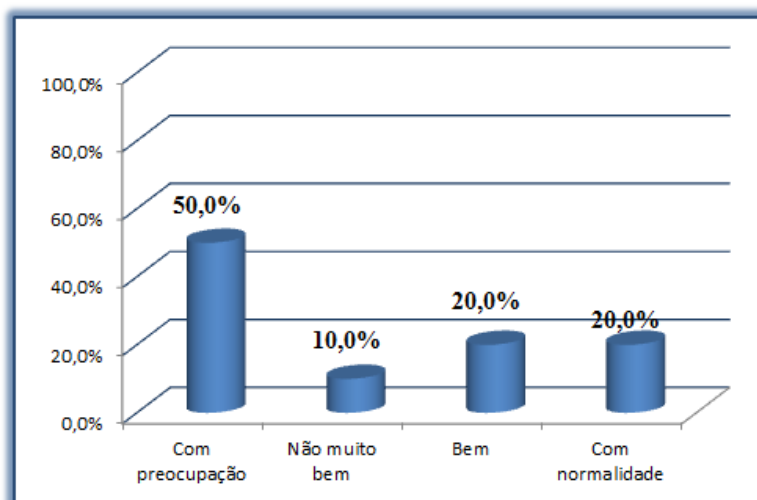
No seguimento das entrevistas foi constatado que nas escolas, com excessão das escolas “*trabalhadas*”, os professores continuam a revelar desconhecimento desta problemática.

Muitos pais, foram-se apercebendo que, os seus filhos desde pequenos sempre tiveram interesses diferentes das outras crianças, algumas até já liam com quatro anos, utilizando uma linguagem elaborada para a idade. Tudo isto lhes foi despertando um determinado interesse, pois tinham consciência que os seus filhos eram diferentes, mas em alguns casos não sabiam concretamente



que estes eram sobredotados, que tinham uma inteligência acima da média.

Gráfico II - Como reagiram à notícia?

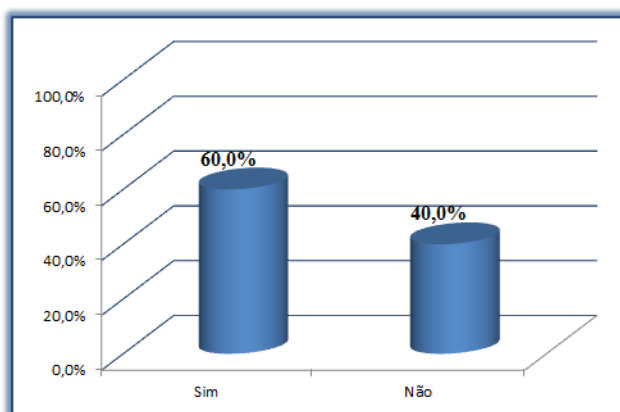


Face à questão podemos constatar como é que os pais destas crianças reagiram ao saber que os seus filhos eram sobredotados. A maioria sentiu preocupação, pois como os seus filhos já frequentam o ensino básico, têm notado um certo desinteresse pelas matérias, uma certa recusa em ter que fazer os deveres e num caso existe mesmo por vezes a recusa total em ir para a escola. No caso específico desta criança, os professores acham que ele é uma criança hiperactiva, conflituosa e mal educada, sendo castigado com frequência. A mãe sofre imenso com isto, pois lamenta-se que sempre que vai à escola nunca ouve nada de agradável sobre o filho, o que a deixa muito infeliz. Não sabe o que fazer, pois neste momento está a passar uma fase difícil em que o filho se está a tornar um pouco agressivo.

Pelo que me pude aperceber durante a entrevista, os pais que aparentemente reagiram bem à notícia, ainda não se consciencializaram de todas as implicações que uma situação destas acarreta. Para já é a novidade do facto de o seu filho ser mais inteligente que a grande maioria das crianças, pensando nas oportunidades que isso poderá representar para este. Inclusivamente um pai referenciou que ficou muito contente porque tinha uma filha muito inteligente.



Gráfico III - Tinha alguns conhecimentos sobre o tema?



Acima podemos observar a representação gráfica do conhecimento que os pais possuíam sobre o tema, ao momento da sinalização do seu filho.

A grande maioria alega possuir conhecimentos sobre o tema. Pelo que me pude aperceber durante as entrevistas, os pais destas crianças não tinham noção das características e necessidades que estas têm. Apesar do facto de manifestarem ter conhecimentos, durante a entrevista, no decorrer das perguntas ou dos seus comentários, pude-me aperceber que esses conhecimentos eram nulos ou muito vagos, não tendo a perfeita noção da realidade.

Existem alguns pais que perante o facto, se informaram, recorreram a ajuda especializada, como forma de ajudar o seu filho. Existe ainda um caso isolado de uma mãe que sabe que o seu filho é inteligente, não tendo possibilidades económicas para recorrer a ajuda especializada, não tem ninguém que a ajude a tentar compreender as características/necessidades de uma criança sobredotada e, quais as consequências dos seus comportamentos se não for orientada devidamente.

Um número reduzido de pais possuía conhecimentos na área, pois além de terem alguma formação na área da psicologia/educação, também tinham recorrido a consultas de psicologia.

Na globalidade todos sentiram dificuldade em lidar com determinadas situações no decorrer do percurso educativo. Estas não só estão relacionadas com as características pessoais de cada criança, mas também às características



inerentes à condição de sobredotado. Foi mencionado o facto de, num dos casos, a baixa socialização ser fator condicionante. Noutro caso a mãe tem muita dificuldade em conversar com a criança, apesar de todos os seus esforços não consegue explicar à criança que nem sempre tem razão.

Um dos pais manifestou que a criança tinha necessidade de diversificar as suas atividades, sentindo-se feliz nos “*Sábados Diferentes*”.

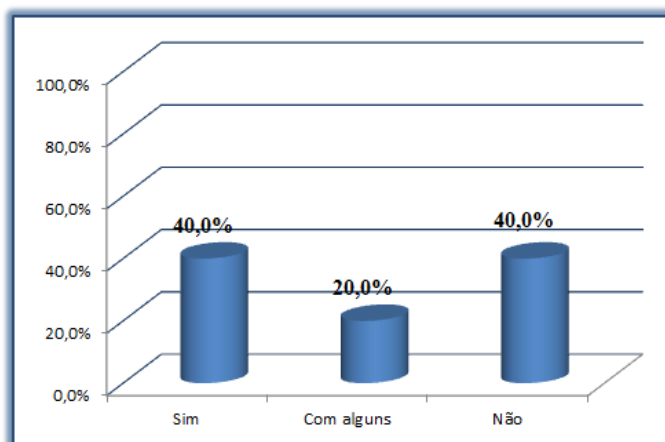
Metade da amostra não teve qualquer apoio a nível da escola, havendo inclusive dois casos em que as crianças foram penalizadas, pois apesar de frequentarem os “*Sábados diferentes*” na escola estão consideradas crianças hiperativas com comportamento desajustado.

Num dos casos, a mãe teve de deixar o seu emprego para poder ajudar o filho pois, pois a psicóloga referenciou que aquela criança necessitava de muito acompanhamento, “*com todas as implicações que uma situação destas gera na relação mãe/filho*”.

Num dos casos o apoio da escola limita-se apenas “*a oferecer*” à criança deveres para casa diferentes dos restantes colegas.

Noutro dos casos a escola permite algumas atividades extra (levar o computador para pesquisar sobre uma matéria que gostem, levar livros para pesquisa) em tempos mortos. Dois casos tiveram currículo diferenciado, sendo um deles o caso do jovem que neste momento tem vinte e cinco anos.

Gráfico IV - Partilhou com a família?



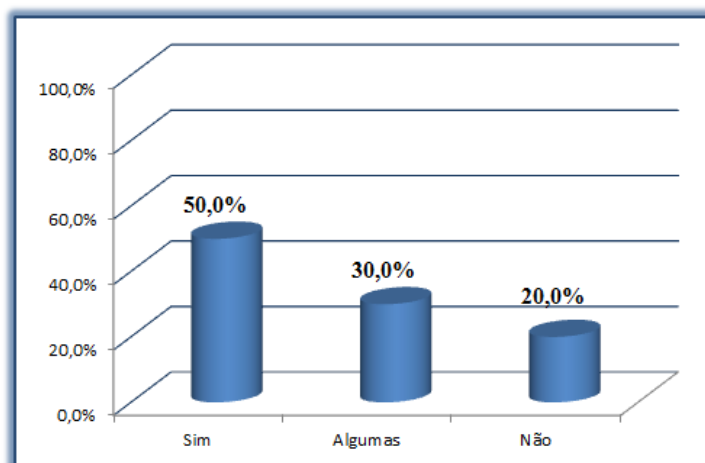
Nesta matéria, a partilha da sobredotação com a família, a amostra está



bastante dividida, quarenta por cento não partilhou qualquer informação com a família, não querendo expor nem estigmatizar os seus filhos, vinte por cento partilhou apenas com alguns familiares, com os quais tinha maior proximidade. Os restantes quarenta por cento partilharam com a família, sentindo-se por ela apoiados.

Da amostra metade dos pais partilharam com os filhos o facto de estes serem sobredotados / terem capacidades acima da média. As reacções não foram homogéneas. Os dois mais velhos não tiveram qualquer reacção adversa, mas também não deram importância ao facto, talvez porque ambos sempre foram bastante reservados. Outra das crianças a partir do momento em que soube que era “*diferente*” dos outros, a mãe pensa que ele se tornou numa criança extremamente convencida sendo o oposto de uma outra que aceitou com naturalidade o facto. Finalmente, uma delas não aceitou o facto recusando-se a falar sobre o tema na primeira pessoa, chegou mesmo a baixar as notas propositadamente, para não se destacar muito dos colegas pois, estes já se tinham apercebido que este, para além de bom aluno, tinha interesses e comportamentos diferentes, que se destacavam.

Gráfico V - Tem dificuldades em lidar com o seu (sua) filho(a)?



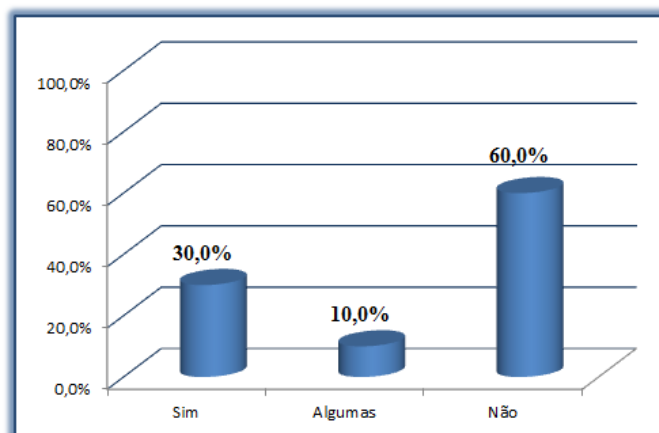
A grande maioria dos pais entrevistados manifesta dificuldades em lidar com os seus filhos, primeiramente devido ao facto de estas crianças estarem constantemente a questionar, não estando estes pais preparados para lhes satisfazer a curiosidade natural, sendo que por vezes também não conseguem dar resposta; pela sua teimosia, pois estas crianças acham que têm sempre



razão, não gostam de perder; pelo facto de alguns serem reservados.

Só dois casos manifestaram não ter qualquer dificuldade em lidar com os filhos.

Gráfico VI - A escola responde às necessidades do(a) seu (sua) filho(a)?



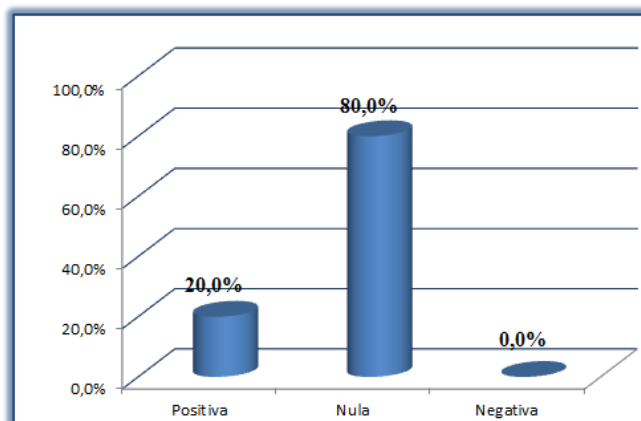
A grande maioria dos pais refere que a escola não responde às necessidades do seu filho, sendo a principal razão apontada, a não existência de um currículo diferenciado. Em alguns casos a escola solicita a estes alunos a sua colaboração, para ajudar aqueles que apresentam maiores dificuldades, utilizando esta estratégia para os motivar.

Um dos casos tem currículo diferenciado. Nos outros dois casos de respostas afirmativas, as razões apontadas pelos pais não são coerentes, uma vez que o fator diferente, é o reconhecimento, por parte dos professores, que estas crianças têm características diferentes (num caso o professor começou a tratá-lo, como o génio da matemática), mas não têm nenhum currículo diferenciado.

Nos casos em que a escola não responde às necessidades das crianças, são os pais que asseguram essa ajuda, quer de moto próprio, quer através dos “*Sábados Diferentes*” (os “*Sábados Diferentes*” apenas contemplam os alunos até ao fim primeiro ciclo).



Gráfico VII - Da parte dos pais dos colegas do(a) seu(sua) filho(a) sentiu alguma reação?



A grande maioria dos pais refere não ter constatado nenhuma reação, por parte dos pais dos colegas relativamente ao seu filho, talvez pelo facto de não existir grande contacto entre eles. Somente dois afirmam que os pais dos colegas manifestaram alguma reação. Num dos casos a criança é considerada por estes como sendo um reizinho, no outro caso os pais gostam particularmente da criança, porque além de ser calma, ajuda os seus filhos quando estes manifestam dificuldades.



Considerações finais

Neste trabalho abordámos o tema da sobredotação, um tema vasto e complexo, mas que ainda não está suficientemente divulgado e trabalhado.

Ao longo deste estudo abordámos várias teorias sobre a sobredotação, tendo dado maior ênfase ao Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento de Gagné, bem como à Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner.

Explanámos algumas das múltiplas versões do conceito de sobredotação, pelo que podemos constatar, não existe um consenso alargado sobre este conceito, embora exista um tronco base na sua definição.

O mesmo ocorre com a definição das suas características, o que é natural, uma vez que cada indivíduo é um ser único, com características próprias, sendo assim impossível de encontrar um modelo que abarque todos os indivíduos sobredotados.

Abordámos também de uma forma detalhada, as diversas relações da criança e da família em diferentes contextos.

Sendo a família o primeiro responsável pela socialização e educação da criança, o seu contributo é imprescindível para que o talento se desenvolva, pois:

“(...) Em famílias nas quais há uma falta de interesse no desenvolvimento intelectual, ou nas quais os pais não têm condições de prover recursos ou a intensidade, interesse e incentivo, é provável que o talento destacado permaneça substancialmente subdesenvolvido. Desta forma, em grupos onde a desvantagem económica é a norma – onde há excesso de pobreza, divórcio, famílias uniparentais etc, espera-se encontrar um percentual menor desses alunos que chegam à completa realização de seus talentos - um facto triste para a criança, e uma tragédia potencial para a sociedade (Gallagher, 1993; 756; cit in Freitas & Pérez, 2012, p 71)”

Ao indivíduo sobredotado devem ser facultados contextos escolares e familiares, onde ele se sinta estimulado, para que consiga explorar e desenvolver todas as suas potencialidades, trabalhando-as e enriquecendo-as



para que evoluam de potencial para talento, atingindo toda a sua plenitude.

Como o tema escolhido se propiciava principalmente à obtenção de dados qualitativos, foi escolhida a entrevista semiestruturada como método de recolha de dados. Esta foi realizada maioritariamente com um grupo de pais de alunos (a frequentar o primeiro ciclo) de Gaia. Esta metodologia permite não só recolher a informação requerida, mas abre também espaço à recolha de informação adicional pois, como semiestruturada, não sendo rígida na sua estrutura, possibilita a troca da ordem das questões, bem como recolha de dados adicionais, tais como eventuais comentários, reações às questões utilizadas, eventual análise de comportamentos durante a entrevista.

Como resumo e em forma de conclusão, gostaríamos de referir que foi notória a falta de conhecimento e apoio, que a maior parte das famílias sofre. Este facto fica a dever-se, não só à falta de divulgação desta problemática, mas também a uma falta de preparação dos docentes, para a deteção e posterior acompanhamento dos alunos, assim como a articulação com a família com vista a desenvolver a melhor metodologia, para potenciar todas as capacidades das crianças, com vista a alcançar a excelência e a satisfazer as suas necessidades.

Quanto às famílias, como atrás referido, é evidente a sua falta de informação sobre o tema. Conforme nos foi dado a conhecer durante as entrevistas, o factor mais relevante será a escassez de informação facilmente acessível a todos, bem como outros meios de formação e informação aos pais.

Ficou também patente, que algumas famílias revelam uma certa inércia na procura de informação sobre a problemática.

De salientar ainda, a necessidade que algumas famílias têm de suporte e orientação, para os quais não têm possibilidades económicas.

Ficou claro que as estruturas de suporte, existentes neste país não têm capacidade de responder a todas as solicitações, principalmente às famílias, e muito menos no campo da deteção e referenciação destas crianças.



Referências e bibliográficas

Bibliografia

Alencar, E.S., (1986), *Psicologia e Educação do Superdotado*, S. Paulo, Editora Pedagógica Universitária.

Armstrong, T., (2001), *Inteligências múltiplas na sala de aula*. Porto Alegre, Artmed Editora.

Azineiro, A., Martins, T., (2005), *Intervenção com Pais de Crianças Sobredotadas: Reflexões e Propostas*. *Sobredotação*, nº 3, vol. 6, Braga, Edições ANEIS.

Bahia, S., (2004) *Outra Face da Diferença*, in C. Neves e S. Bahia (Orgs), *Crianças diferentes*, Lisboa, Concurso Bial de Medicina Clínica

Bernstein, B., (1975), *Class, codes and Control*, London, Routledge and Kegan Paul.

Boas, C. V., Peixoto, L. M., (2003), *As Crianças Sobredotadas: Conceito, Características, Intervenção Educativa*, Braga, Edições APPACDM de Braga

Bogan, R.; Biklen, S., (1994), *Investigação Qualitativa em Educação*, Porto, Porto Editora.

Dias, M. L. V. D., (2000), *A Educação Pós-Moderna: uma Resposta ao Desenvolvimento e Educação das Crianças Sobredotadas?*, *Sobredotação*, nº 1 e 2, vol. 1, Braga, Edições ANEIS.

Eysenck, H. J., e Barret (1993), *Brain Research related to Giftedness*, in Heller, K.A. Mönks, F. J., Passow, A. H., (eds.), *International Handbook for Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford, Pergamon Press.

Falcão, I. C., (1992), *Crianças Sobredotadas: Que sucesso escolar?*, Rio Tinto, Edições ASA.

Freeman, J., (2000). *Crianças Sobredotadas: um Panorama Internacional*,



Sobredotação nº1 e 2, vol 1, Braga, Edições ANEIS.

Freeman, J.; Gunther, Z. C., (2000), Educando os Mais Capazes: Ideias e Ações Comprovadas, São Paulo, EPU

Freitas, S. N, Pérez, S. G. P. B., (2012), Altas Habilidades / Superdotação, ABPEE, Marília

Gagné, F., (1999), A Proposal for Subcategories Within Gifted or Talented Populations, Gifted Child Quarterly, 42 (2) 97-95.

Ggané, F., (1999), My Convictions About the Nature of Human Abilities, Gifts and Talents, Journal for the Education of the Gifted, [S.I.], v. 22, p. 109-136.

Gagné, F., (2000), Understanding the Complex Choreography of Talent Development Through DMGT – Based Analysis, Oxford, Pergamon

Gardner, H., (1994), Estruturas da mente: A teoria das inteligências múltiplas, Porto Alegre Artmed Editora.

Gardner, H., (1999:33); Arte, Mente e Cérebro. Uma abordagem Cognitiva da Criatividade, Porto Alegre, Artmed Editora.

Gardner, H., (2001) La Inteligencia Reformulada: Las Inteligencias Múltiples e en Siglo XXI, Barcelona Paidós

Getzels, J. W.; Jackson, P. W., (1975), The Meaning of “Giftedness”: An Examination of an Expanding Concept, in W. B. Barbe & J. S. Renzulli (Eds), Psychology and education of the gifted (2ª ed., pp 56-74), New York, Irvington

Guenther, Z. C., (2000), Desenvolver Capacidades e Talentos: Um Conceito de Inclusão, Petropolis, Editora Vozes

Guenther, Z. C., (2011), Caminhos para Desenvolver Pontencial e Talento, Lavras, UFLA.

Hagen,E. (1980), Identification of The Gifted, New York Teachers College Press.

Kellerhals, J., Montandon, C., (1991) Les Stratégies Éducatives des Familles. Milleu Social, Dynamique Familiale et Éducation des Pré-Adolescents, Delachaux e Niestlé, Parsi.



Kirk, S. A., Gallagher, J.J., (1987) Educação da Criança Excepcional, São Paulo, Livraria Martins Fontes Editora LTDA.

Miranda, L., Almeida L., (2005), Programa de enriquecimento escolar “Odisseia”: uma proposta de desenvolvimento de talentos no 2º ciclo de escolaridade, in Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia, Universidade do Minho, Braga.

Mönks, F. J., (1992), Development of Gifted Children: The Issue of Identification and Programming, In F. J. Mönks & W. Peters (Eds.), Talent for the future (pp. 191-200).

Montandon, C., Perrenoud, P., (2001), Entre pais e professores, um diálogo impossível? Para uma Análise Sociológica das Interações Entre a Família e a Escola, Celta Editora, Oeiras.

Montandon, C., (2005), As práticas Educativas Parentais e a Experiência das Crianças, in Educação & Sociedade, vol 26, nº 91.

Morgado, V., (1996), Os Sobredotados e a Escola. A flexibilização de respostas educativas, in Actas do Congresso Internacional de Sobredotação: Problemática Sócio-Educativa. Porto, APEPICTA, pp. 183-190.

Novaes, M. H., (1979), Desenvolvimento Psicológico do Superdotado. S. Paulo, Editora Atlas, S.A.

Oliveira, C. C., (1999), A Educação Como Processo Auto-Organizativo, Fundamentos Teóricos para uma Educação Permanente e Comunitária. Lisboa, Horizontes Pedagógicos, Instituto Piaget.

Oliveira; J. H. B.; Oliveira, A. M. B., (1999), Psicologia da Educação Escolar I. Aluno-Aprendizagem, Livraria Almedina, Coimbra

Paasche, C. L.; Gorril, L.; Strom, B. (2010), Crianças com Necessidades Especiais em Contextos de Educação de Infância: Identificação, Intervenção; inclusão, Porto, Porto Editora.

Pereira, M. A. M., (1998), Crianças Sobredotadas: Estudos e Caracterização, Tese de Doutoramento em Psicologia, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Coimbra, Universidade de Coimbra



Pereira, M., (2000), Sobredotação: A pluralidade do conceito, Sobredotação, nº1 e 2, vol1, Braga, Edições ANEIS.

Pérez, L., (2000), Educación Familiar de los Niños Sobredotados: Necesidades Y Alternativas, in Sobredotação. nº1 e 2, vol.1, Braga, Edições ANEIS.

Quivy, R., Campenhoudt, L., (1998), Manual de investigação em ciências sociais, Lisboa, Gradiva.

Ramos, M. N. (2007), Sociedades multiculturais, Interculturalidade e Educação. Desafios pedagógicos, comunicacionais e políticos, in Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano 41-3. Coimbra,

Renzulli, J. S., (1978), What makes giftedness? Re-examining a definition, Phi Delta Kappan

Renzulli, J. S., (1984), The ring of conception of giftedness: A developmental model for creative productivity, Connecticut, The University of Connecticut

Renzulli, J. S., (1986), The Three-ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Creative Productivity, in R. J. Stenberg & J. E. Davidson (Eds), Conception of Giftedness 53-92. New York: Cambridge University Press.

Rodrigues, N. C. M., (2010), Pais de Crianças Sobredotadas: Representações e Dimensões Parentais. Tese de Mestrado em Psicologia, Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa, Lisboa.

Sánchez, M. D. P. & GARCIA, C. F. (2001), Inteligencias Múltiples y Curriculum Escolar, Málaga, Aljibe

Santos, A. K., (2002), A Criança Sobredotada na Família e na Escola. Lisboa, Editorial Minerva.

Seabra, T., (1999), Educação nas Famílias e Classes Sociais, Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação.

Serra, H., (2000), “Projeto Sábados Diferentes”: um programa de apoio ao desenvolvimento pessoal e social de crianças sobredotadas”, in Almeida, L.S., et al., (Orgs), Alunos Sobredotados: Contributos Para a Sua Identificação e



Apoio. Braga, ANEIS, pp. 149-154

Serra, H., (2004), O aluno Sobredotado / A Criança Sobredotada, V. N. Gaia, Edições Gailivro

Serra, H.; Mamede, M. C.; Sousa, T. M., (2004), Sobredotação: uma realidade / um desafio, Cadernos de Estudo, Março, pp. 51-56.

Senos, J.; Diniz, T., (1998) Crianças e Jovens Sobredotados. Intervenção Educativa, Ministério da Educação

Silva, M., (1999), Sobredotados: Necessidades Educativas Especificas, Porto, Porto Editora.

Sousa, A. B., (2009), Investigação em Educação, Lisboa, Livros Horizonte.

Sternberg, R. J. (1985), Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence, New York, Cambridge University Press.

Terman, M. L., (1975), The Discovery and Encouragement of Exceptional Talent, in W. B. Barbe & J. S. Renzulli (Eds.), Psychology and education of the gifted, 2 ed., pp. 6-20). New York, Irvington.

Terrasier, J. C., (1981) Les Enfants Surdoués ou la Précocité Embarrassante, Paris, PUF.

Terrassier, J. C., 1985, Dyssynchrony-uneven development, in Freeman (Ed), The Psychology of gifted children (pp. 265-274), New York, John Wiley.

Webb, J. T., Meckstroth, E. A., Tolan, S. S., (1983) Guiding the gifted Young Child: A Practical Source for Parents and Teachers. Scottsdale, Gifted Psychology Press.

Winner, E., (1999), Crianças Sobredotadas: Mitos e Realidades, Lisboa, Horizontes Pedagógicos, Instituto Piaget

Endereços eletrónicos

<http://jovenssobredotados.blogspot.pt/>

<http://www.apcs.co.pt/>



<http://www.aneis.org/>

http://www.inodap.org.br/materias_importantes.htm

http://www.corwinpress.com/upm-data/8997_CH_1_from_pucrll_final_5.pdf

<http://www.esepf.pt>

<http://www.gifted.uconn.edu>

<http://www.learningplace.comm.au>

<http://www.deb.min-edu.pt/noeee>

<http://www.psicologia.pt/>

<http://investigacaoeduca0910.blogspot.de/2009/10/e-portefolio-um-estudo-de-caso-analise.html>



Anexos



Anexo I – Guião da entrevista



Com que realidades se debatem os pais de crianças sobredotadas?”

- Qual a actual idade da criança?

- Com que idade foi sinalizado?

- Foram os pais (mãe ou pai, ou ambos) que detetaram que o(a) seu/sua filho(a) era sobredotado(a)?
- Se não, quem detetou?

- A partir de que sinais?

- Como reagiram os pais à notícia?

- Tinha alguns conhecimentos sobre o tema?
Se a resposta for positiva – Como os obteve?
Se a resposta for negativa – O que fez para os possuir?

- Que dificuldades sentiu em relação à educação do seu filho(a)?

- E em relação à informação sobre o tema?

- Que apoios teve a nível da escola?

- Partilhou com a família (sem ser com a família nuclear)?



- Que apoios teve a nível da família?

- Que outros apoios procurou / teve?

- A criança sabe da sua sobredotação? Como reagiu à notícia?

- Tem dificuldades em lidar com o(a) seu/sua filho(a)?

- Que tipo de dificuldades?

- A escola responde às necessidades do(a) seu/sua filho(a)?
Se sim, de que forma?
- Se a escola não responde, como tem colmatado esta lacuna?

- Da parte dos pais dos colegas dos seus filhos, sentiu alguma reação?
- Se sim, qual?

- Se não, em seu entender, qual será a razão?