

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA
FRASSINETTI**

**PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
DOMÍNIO COGNITIVO E MOTOR**

**Crianças sobredotadas: representações
sobre as relações com os
pares etários e em características**

ANA CLARA DA SILVA BARRETO FERREIRA

Porto, julho de 2013

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA
FRASSINETTI**

**PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
DOMÍNIO COGNITIVO E MOTOR**

**Crianças sobredotadas: representações
sobre as relações com os
pares etários e em características**

Ana Clara da Silva Barreto Ferreira

Orientadora: Professora Doutora Helena Serra

Projeto de investigação realizado no âmbito
da Unidade Curricular de Seminário de
Projeto – Problemas Cognitivos e Motores

Porto, julho de 2013

“Recomeça...
Se puderes,
Sem angústia e sem pressa.
E os passos que deres,
Nesse caminho duro
Do futuro,
Dá-os em liberdade.
Enquanto não alcances
Não descanses.
De nenhum fruto queiras só metade”.

Miguel Torga, Diário XIII

RESUMO

Nos dias de hoje, o interesse na problemática da sobredotação tem aumentado na sociedade, resultando em parte do esforço da comunidade científica, a par de alguns projetos específicos de investigação na área.

Este estudo tem como principal objetivo analisar as representações das crianças sobredotadas sobre as relações estabelecidas com os pares etários e em características.

Para desenvolver a investigação escolheu-se a metodologia qualitativa, com recurso à técnica de entrevista semiestruturada. Assim, partindo do testemunho, na primeira pessoa, de crianças sobredotadas e da análise de conteúdo de sete entrevistas, destaca-se que as relações que as crianças sobredotadas estabelecem com os pares são determinadas por vários fatores, notando-se diferenças nas relações que se desenvolvem nos distintos contextos em estudo.

Comparando as interações estabelecidas com os pares no recreio e no convívio no *Projeto Investir na Capacidade*, conclui-se que o tipo de relação estabelecida com os pares na escola, o tempo de permanência da criança no *Projeto Investir na Capacidade*, assim como a periodicidade semanal das atividades promovidas pelo Projeto influenciam a forma com as crianças sobredotadas vivenciam o convívio com os seus pares em características, que integram o Projeto.

Deste modo, enquanto umas crianças sobredotadas consideraram o convívio com os pares em características no Projeto bom, outras, por estabelecerem com os seus companheiros de escola uma relação caracterizada por uma forte união, afirmaram não se sentirem tão próximas, como dos colegas de turma, dos pares em características com os quais interagem no Projeto.

Todas as crianças sobredotadas demonstraram ter uma boa perceção sobre as suas relações com os pares, assim como expectativas bem claras do que esperam de uma amizade.

ABSTRACT

Nowadays, interest in the issue of giftedness has increased in society, resulting in part from the effort of the scientific community, along with some specific research projects in the area.

The main objective of this study is to analyze the representation of gifted children on relationships established with age peers and characteristic peers.

For this investigation, a qualitative methodology based on semi-structured interviews was adopted. Thus, based on the first person testimony of gifted children and the analysis of seven interviews, we have realized that relationships established by gifted children with their peers are determined by several factors, noting differences in relationships developing in different contexts under study.

Comparing the interactions established with peers on the playground and in the *Projeto Investir na Capacidade*, we have concluded that the type of relationship established with peers at school, the length of the stay of children in *Projeto Investir na Capacidade*, as well as weekly activities promoted by the Project influence the way gifted children experience socialization with their characteristic peers integrating the Project.

While some gifted children considered socializing with their characteristic peers under certain factors determined by the Project, good, others, for having established strong, union based relationships with their classmates, said they did not feel as close to their characteristic peers with whom they would interact in the Project as they felt to their classmates.

All gifted children were found to have a good perception about their relationships with peers, as well as very clear expectations of what to expect from a friendship.

AGRADECIMENTOS

A concretização deste projeto só foi possível graças à colaboração e ao contributo de algumas pessoas, às quais aproveito para expressar o meu profundo agradecimento:

À minha orientadora, Professora Doutora Helena Serra, pela enorme sabedoria e dedicação e pelo permanente incentivo.

Às crianças sobredotadas que gentilmente aceitaram participar no projeto, sem as quais nada seria possível.

A todos os meus familiares e amigos, que acompanharam o meu percurso ao longo da consecução deste trabalho, agradeço o apoio e o incentivo, bem como a compreensão pelos momentos em que estive ausente.

Aos meus pais, por todo o amor, carinho e apoio, por serem os meus professores na escola da vida. A eles dedico este trabalho.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	11
ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	14
CAPÍTULO 1 – A SOBREDOTAÇÃO.....	15
1. Evolução do conceito de sobredotação.....	15
1.1. Nos seus primórdios.....	15
1.2. Na época contemporânea.....	19
1.2.1. Teoria das Inteligências Múltiplas.....	19
1.2.2. Modelo dos Três Anéis.....	22
1.2.3. Modelo Multifatorial de Sobredotação.....	25
1.2.4. Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento.....	26
2. A multiplicidade de definições de sobredotação.....	29
CAPÍTULO 2 – A CRIANÇA SOBREDOTADA.....	33
1. Caracterização da criança sobredotada.....	33
1.1. Domínios de Capacidade Humana.....	37
2. Dificuldades emocionais e sociais.....	38
3. Relações da criança sobredotada com os seus pares.....	41
3.1. A escola e as relações entre pares.....	46
4. Programas para crianças sobredotadas.....	48
COMPONENTE EMPÍRICA.....	51
CAPÍTULO 1 – ASPETOS METODOLÓGICOS	52

1. Definição do objeto de estudo.....	52
2. Construção da amostra.....	54
2.1. Definição da amostra.....	54
2.2. Caracterização da amostra.....	54
3. Metodologia da investigação empírica.....	55
3.1. Opções metodológicas gerais.....	55
3.2. Técnicas de recolha de dados.....	57
3.3. Procedimentos de recolha de dados.....	59
3.4. Métodos e técnicas de tratamento de dados.....	61
CAPÍTULO 2 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	66
1. Análise categorial dos discursos.....	66
1.1. Visão sobre as suas relações de amizade.....	66
1.2. Interações sociais com os pares no recreio.....	71
1.3. Interações com os pares nas visitas de estudo e nas atividades extracurriculares.....	78
1.4. Interações sociais com os pares no espaço de convívio no <i>Projeto Investir na Capacidade</i>	82
2. Síntese e discussão dos resultados.....	88
CONCLUSÕES DA INVESTIGAÇÃO, SUAS LIMITAÇÕES E SUGESTÕES PARA FUTUROS ESTUDOS.....	92
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	97
ANEXOS.....	102

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO I

Guião de entrevista

ANEXO II - Entrevista A

Transcrição da entrevista

ANEXO III - Entrevista B

Transcrição da entrevista

ANEXO IV - Entrevista C

Transcrição da entrevista

ANEXO V - Entrevista D

Transcrição da entrevista

ANEXO VI - Entrevista E

Transcrição da entrevista

ANEXO VII - Entrevista F

Transcrição da entrevista

ANEXO VIII - Entrevista G

Transcrição da entrevista

ANEXO IX

Análise de conteúdo

ANEXO X

Pedido de autorização

ANEXO XI

Etapas e calendário da investigação

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo dos Três Anéis de Renzulli.....	23
Figura 2 – Modelo Multifatorial de Sobredotação de Mönks.....	25
Figura 3 – Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento de Gagné.....	28

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Características e potenciais problemas associados à sobredotação.....	35
Quadro 2 – Características gerais de comportamento das crianças e jovens sobredotados	36
Quadro 3 – Caracterização da amostra da investigação.....	55
Quadro 4 – Representações das categorias e respectivas subcategorias do guião de entrevista	64

INTRODUÇÃO

A presença na escola contemporânea de crianças sobredotadas apresenta-se como um desafio para pais, professores e responsáveis pela educação em geral, tanto na implementação de respostas educativas dirigidas para as necessidades cognitivas, como na definição de estratégias que visam a aquisição de competências sociais.

O nosso projeto, realizado no âmbito da Unidade Curricular de Seminário de Projeto, enquadra-se na área das Ciências da Educação, especialização em Educação Especial Domínio Cognitivo e Motor, na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, e pretende constituir-se como um importante contributo para os estudos na área da sobredotação, particularmente no que se refere às relações que as crianças sobredotadas estabelecem com os seus pares.

A escolha desta problemática resultou de um interesse pessoal e profissional em aprofundar questões relacionadas com a forma como as crianças sobredotadas se relacionam com os seus pares etários e em características, em diferentes contextos.

No âmbito da problemática da sobredotação muito se fala das capacidades acima da média dos indivíduos, daí que direcionamos o nosso foco para as necessidades emocionais, afetivas e relacionais das crianças sobredotadas, por considerarmos que as mesmas são muitas vezes negligenciadas, em detrimento das primeiras. Mais ainda, as relações de amizade na vida das crianças assumem cada vez mais importância, em resultado destas entrarem mais cedo na escola. Assim, uma correta perceção da forma como as crianças sobredotadas se sentem nas relações com os pares poderá contribuir para a definição e adoção de estratégias de intervenção educacional que respondam adequadamente às suas necessidades.

Neste sentido, definimos como objeto geral do estudo a análise das representações das crianças sobredotadas sobre as relações com os pares

etários e em características. As crianças sobredotadas escolhidas para participarem na investigação integram todas o *Projeto Investir na Capacidade*, implementado em Vila Nova de Gaia.

Com este trabalho, pretendemos contribuir para a tomada de consciência, por parte dos agentes educacionais, de que as crianças sobredotadas necessitam de construir relações de amizade válidas, para que o seu desenvolvimento global seja equilibrado e harmonioso.

Face às preocupações a às metas expostas, o trabalho divide-se em duas vertentes: Enquadramento Teórico e Componente Empírica.

No que concerne ao Enquadramento Teórico, este compreende dois capítulos, que estão organizados da seguinte forma: partindo da problemática da sobredotação, de uma forma geral, para particularizarmos as especificidades das crianças sobredotadas. Consideramos ser esta a organização que melhor se adequa à apresentação do referencial teórico do nosso projeto, tendo em conta o seu objeto central de estudo.

No Capítulo 1 sintetizamos várias teorias e conceções de sobredotação. Assim, abordamos a diversidade concetual e a multiplicidade de definições desde os primórdios do seu estudo até às teorias contemporâneas: Teoria das Inteligências Múltiplas (Gardner, 1983, 1995, 1999), Modelo dos Três Anéis (Renzulli, 1979, 1986), Modelo Multifatorial de Sobredotação proposto por Mönks (1988, 1992) e o Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento (Gagné, 1985, 2000, 2004, 2008).

O Capítulo 2 centra-se nas especificidades das crianças sobredotadas. Assim, iniciamos o capítulo com uma descrição das características que recorrentemente aparecem associadas à sobredotação e, em virtude da existência de diferentes tipos de sobredotação, decidimos apresentar e desenvolver também os principais Domínios de Capacidade Humana.

Ainda neste capítulo, analisamos as dificuldades emocionais e sociais dos indivíduos sobredotados, bem como abordamos as relações da criança sobredotada com os seus pares, as quais podem ocasionar as suas dificuldades emocionais e sociais. Tendo em conta o papel fulcral da escola no desenvolvimento interpessoal das crianças e dos jovens, desenvolvemos

igualmente este assunto no capítulo, o qual termina com a explicitação da importância dos programas de enriquecimento para o desenvolvimento pessoal e social das crianças sobredotadas, dando particular destaque ao *Projeto Investir na Capacidade*.

No que se reporta à Componente Empírica da investigação, esta refere-se à metodologia seguida na condução do estudo.

O Capítulo 1 divide-se em três partes principais: definição do objeto de estudo, construção da amostra, que inclui a sua definição e caracterização, e metodologia da investigação empírica, que abarca as opções metodológicas, no que diz respeito ao método, à metodologia e à técnica de pesquisa, os procedimentos de recolha de dados, assim como os métodos e técnicas utilizadas no seu tratamento.

Entrevistámos sete crianças sobredotadas que integram o *Projeto Investir na Capacidade*, com o objetivo de conhecer as suas perceções sobre as relações estabelecidas com os pares etários e em características, em contextos distintos (recreio, convívio durante as visitas de estudo e no *Projeto Investir na Capacidade* e atividades extracurriculares), tal como as suas expectativas em relação à amizade. As informações recolhidas foram tratadas recorrendo à técnica de análise de conteúdo.

O Capítulo 2 é dedicado à apresentação e discussão dos resultados. Começamos por analisar as representações das crianças sobredotadas sobre as relações com os pares etários e em características e finalizamos o capítulo com a síntese e discussão dos resultados.

Terminamos este projeto com a apresentação das conclusões do trabalho realizado, onde destacamos os principais contributos empíricos com a sua concretização. Ainda neste ponto, apontamos algumas limitações do estudo e sugestões para futuras investigações.

Este trabalho inclui onze Anexos, onde constam o guião de entrevista, as transcrições das entrevistas realizadas, as grelhas que facilitaram a análise de conteúdo, o pedido de autorização para a realização das entrevistas às crianças sobredotadas e, por último, um esquema referente às etapas e calendário da investigação, dando uma perspetiva geral e global do trabalho.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 – A SOBREDOTAÇÃO

1. Evolução do conceito de sobredotação

Ao longo dos tempos, o conceito de sobredotação tem vindo a sofrer alterações. Existem definições que restringem a sobredotação às habilidades cognitivas (Quociente de Inteligência) e outras mais abrangentes que incluem várias áreas de capacidade.

Atualmente, não existe um consenso universal na definição de sobredotação, continua a prevalecer na abordagem teórica a questão relativa a esta ser uma característica restrita a um domínio específico ou um atributo geral.

De uma forma genérica, os especialistas que investigam o fenómeno da sobredotação consideram que o conceito de sobredotação é multidimensional e que para ele confluem atitudes, fatores de personalidade intrínsecos e do contexto cultural, da família, da escola e do grupo de pares. No entanto, tal como noutras áreas da educação, persistem várias opiniões e teorias acerca da sobredotação, bem como imensas terminologias.

Neste sentido, o primeiro capítulo abarca os aspetos mais teóricos, tendo como objetivo situar a problemática da sobredotação, pela explicitação da evolução do seu conceito, desde os seus primórdios até à contemporaneidade, culminando com a análise que efetuamos a algumas definições de sobredotação.

1.1. Nos seus primórdios

O conceito de sobredotação tem vindo a refletir, ao longo dos anos, as mudanças culturais que foram ocorrendo na sociedade. Assim sendo, o sobredotado, nas sociedades primitivas, seria aquele que revelava maior perícia para caçar e pescar, estando melhor adaptado ao meio. As suas

capacidades excepcionais eram vistas como algo superior aos processos mentais comuns (Grinder, 1993 cit. por Pereira, 2000).

Na Grécia Antiga, surgiram os primeiros conceitos de inteligência com Platão. Para este filósofo, os indivíduos com inteligência superior deveriam ser selecionados nos primeiros anos de vida e as suas habilidades desenvolvidas em benefício do Estado (Terrassier, 1994 cit. por Pereira, 2000). Nessa época, as crianças sobredotadas eram designadas por “Crianças de Ouro” (Waddington, 1961 cit. por Serra, 2008:105).

Na idade média, perdurava ainda a ideia de que os indivíduos sobredotados eram detentores de capacidades superiores, contudo acreditava-se que estas resultariam do desígnio das forças do mal. Desta forma, a sobredotação era pouco ou nada valorizada (Pereira, 2000).

Na época da Renascença, passou-se a crer que a excecionalidade dos sobredotados estava associada a um processo neurótico, isto é, qualquer desvio em relação à norma era visto como um sinal de instabilidade mental (Ibidem).

No século XIX, Lombroso, a partir dos resultados de uma investigação baseada numa pesquisa bibliográfica das características médicas e psicológicas das pessoas eminentes (Júlio César, Newton, Rousseau e Schopenhauer, são alguns dos casos), indicou a insanidade como uma condição necessária à genialidade. Mais tarde, Galton reconheceu a relação identificada por Lombroso entre a excecionalidade e a insanidade mental (Grinder, 1993 cit. por Pereira, 2000).

Ao longo do século XX, a relação entre genialidade e loucura continuou a deslumbrar os investigadores (Cox, 1926; Ellis, 1926; Bowerman, 1947 cit. por Pereira 2000). Foram precisamente os trabalhos realizados pelos três investigadores, anteriormente referidos, e os estudos de Terman (1925) que contribuíram para desvincular a sobredotação da loucura.

Em 1905, o aparecimento da escala métrica de Binet, Teste de Inteligência, permitiu mudar o rumo da história do conceito da sobredotação. A partir deste ponto da história, a metodologia de estudo começa a ser longitudinal, alargando-se a crianças (Pereira, 2000).

A primeira investigação longitudinal na área teve início em 1920 e foi realizada por Lewis Terman. Por este facto, Terman é normalmente considerado o “pai” dos sobredotados (Silva, 1992).

Com o seu estudo, Terman pretendeu demonstrar que a inteligência superior é acompanhada por atributos socialmente desejáveis num grau elevado, como saúde, personalidade e aptidões atléticas (Craven, 1992; Terrassier, 1994; Reis, 1989; Grinder, 1993 cit. por Pereira, 2000), refutando a tese de Lombroso e Galton. Terman considera a inteligência como um “traço fixo e imutável, cujo desenvolvimento é feito através de um processo maturacional” (Pereira, 2000:152). Assim, Terman sugere que a inteligência é uma capacidade inata.

No seu trabalho de investigação, Lewis Terman estudou as 1000 crianças californianas que alcançaram os melhores resultados no teste Stanford-Binet, Quociente de Inteligência (Q.I.) ≥ 140 . De todos os resultados obtidos, os que declararam as crianças sobredotadas como indivíduos socialmente ajustados e possuidores de boa saúde física e mental foram os que tiveram uma maior repercussão. Deste modo, Terman conseguiu rebater a teoria de que a sobredotação estaria associada a uma instabilidade mental. Importa acrescentar que os resultados publicados por Terman no seu último volume mostram a relevância dos fatores não intelectuais no desempenho do indivíduo sobredotado, afastando-se do determinismo biológico que inicialmente defendeu (Ibidem).

Neste período da sobredotação, sobressaíram ainda os trabalhos realizados por Leta Stetter Hollingworth. Esta psicóloga norte-americana é “considerada a pioneira do estudo das necessidades sociais e emocionais da criança sobredotada” (Pereira, 2000:153).

A par de Terman, Hollingworth considerou o Q.I. como sendo o primeiro critério de identificação da sobredotação. Contudo, Hollingworth distinguiu, segundo Pereira (2000), sobredotação (Q.I. ≥ 130) de genialidade intelectual (Q.I. ≥ 180).

O trabalho desenvolvido por Hollingworth revelou que as crianças com um Q.I. ≥ 150 apresentavam problemas de ajustamento social e emocional. Mais

ainda, a investigadora observou uma relação direta entre as perturbações emocionais na infância e os problemas de ajustamento social no estado adulto, com o aumento do Q.I. do sujeito. Estes dados parecem apoiar a teoria da neurose associada à sobredotação e contrariar os resultados alcançados por Terman (*Ibidem*).

A década de 60 foi marcada pela ampliação do conceito. Até então o primeiro critério para identificar indivíduos sobredotados era o Q.I., a partir desta data começa-se a valorizar o processo em detrimento exclusivo do resultado (Almeida, 1988 cit. por Pereira, 2000).

Depois de Terman, Guilford (1959) contribuiu decisivamente para a mudança na evolução do conceito de sobredotação, ao defender a teoria do fator múltiplo no modelo de fator analítico de inteligência (Silva, 1992).

A inteligência passa a ser vista então numa perspetiva multidimensional, começando-se a falar em inteligências. Como afirma Silva (1992:15), “a «inteligência» deixou de ser algo estático, hereditário, «pronto a utilizar» para se transformar em algo multifacetado, sujeito à ação do meio ambiente e das condições em que se desenvolve”.

Assim, a criatividade, a persistência e a autoconfiança são incorporadas no conceito de inteligência. No modelo de Guilford (1967), a criatividade aparece como um fator importante; Gardner (1983) fala em inteligências; e Sternberg (1985) ao propor a teoria triárquia da inteligência, sugerindo a existência de três partes inter-relacionadas: componencial, experiencial e contextual, patenteia, igualmente, o carácter multidimensional da inteligência (Pereira, 2000).

Esta década é ainda caracterizada pelo facto da investigação na área se direcionar para a prática educativa, deixando de ter apenas importância teórica (*Ibidem*).

Pelo exposto, verificamos que, desde as sociedades primitivas até à década de sessenta, o conceito de sobredotação foi sofrendo profundas alterações. Começou por ser entendido como um dom divino, depois encarado como uma maldição das forças do mal e seguiu-se a associação com neuroses. No século XX, o aparecimento dos primeiros testes de inteligência

marcou uma viragem na história da sobredotação e por fim, a partir da década de sessenta surgem os modelos multifatoriais de inteligência, que são largamente desenvolvidos até à atualidade.

1.2. Na época contemporânea

Esta época inicia-se na década de sessenta e vai até à atualidade. É caracterizada pelas abordagens multifatoriais da inteligência. No entanto, esta abordagem leva ao alargamento progressivo do conceito de sobredotação, o que provoca equívocos e arbitrariedades, que se refletem na investigação e na educação. Um exemplo é a definição de Silva (1992:20) cit. por Pereira (2000:154): “sobredotado é todo o indivíduo que apresenta capacidade acima da média em áreas diversas. Que podem surgir isoladas ou em combinação”.

Esta definição é muito ampla, visto que inclui os indivíduos sobredotados intelectualmente, assim como os criativos, os que possuem capacidade de liderança, capacidade psicomotora, competências sociais e até aqueles que a nível escolar têm um rendimento superior.

Atualmente, a definição de sobredotação assenta em três vertentes essenciais: inteligência (Q.I. elevado), criatividade e talentos específicos (Pereira, 2000). A maioria dos investigadores admite que a inteligência superior é apenas um dos aspetos que caracteriza a sobredotação. Não existe, portanto, um só perfil de sobredotação.

De seguida, apresentamos quatro modelos explicativos do conceito de sobredotação, os quais põem em evidência o carácter multifatorial da inteligência, assim como as múltiplas dimensões que integram o conceito de sobredotação.

1.2.1. Teoria das Inteligências Múltiplas

Nos anos 80, Howard Gardner surgiu com a Teoria das Inteligências Múltiplas. Para este psicólogo e professor norte-americano, a inteligência tem várias categorias. Segundo Gardner (1999) cit. por Silva e Nista-Piccolo (2010:198), “todas as pessoas possuem várias inteligências, sendo que a

diferença é o estímulo que é dado a cada indivíduo para que seja favorecido o desenvolvimento dessas inteligências”. Assim, as inteligências são desenvolvidas ao longo da vida do sujeito, dependendo de fatores genéticos e de condições ambientais.

A teoria de Gardner sugere a existência de nove inteligências distintas. Inicialmente, na sua versão original em 1983, o autor identificou sete, a saber: linguística, lógico-matemática, espacial, musical, cinestésica, interpessoal e intrapessoal. Depois, em 1995, acrescentou a inteligência naturalista (Serra, Mamede e Sousa, 2004) e mais recentemente, Gardner (1999) propôs a inteligência espiritual ou existencial (Virgolim, 2003).

Segundo Silver, Strong e Perini (2010), a inteligência linguística manifesta-se na capacidade do indivíduo para usar as palavras com diferentes finalidades, como por exemplo, para argumentar, para persuadir, para contar histórias, entre outras. Neste sentido, Armstrong (2001) indica que esta inteligência engloba a capacidade de manipular a sintaxe (estrutura da linguagem), a semântica (significados da linguagem) e a pragmática (uso da linguagem). Esta inteligência está então relacionada com o uso da linguagem, revelando-se na excelente capacidade para comunicar, tanto oralmente como por escrito, no gosto pela leitura e pela escrita e na facilidade com que as ideias são transmitidas.

Relativamente à inteligência lógico-matemática, Gardner (2000:56) cit. por Silva e Nista-Piccolo (2010:199) aponta que a mesma envolve a “capacidade de analisar problemas com lógica, de realizar operações matemáticas e investigar questões cientificamente”. Esta inteligência manifesta-se na capacidade de raciocínio lógico-dedutivo e de resolução de problemas aritméticos. Para Silver *et al.* (2010), os indivíduos caracterizados por um pensamento lógico-matemático valorizam a racionalidade.

Para Vieira (2005), as duas inteligências referidas anteriormente são as mais valorizadas no ambiente escolar tradicional.

No que concerne à inteligência musical, Vieira (2005) indica que esta inteligência inclui inúmeras capacidades, como a capacidade para discriminar os sons, para perceber temas musicais e para produzir ou reproduzir música,

assim como a sensibilidade para ritmos. Silver *et al.* (2010) defendem que os indivíduos com esta inteligência fortemente desenvolvida apresentam uma elevada sensibilidade a todos os tipos de sons não verbais, tal como aos ritmos dos ruídos do dia a dia.

Para Gardner (2000:57) cit. por Silva e Nista-Piccolo (2010:199), a inteligência espacial corresponde ao “potencial de reconhecer e manipular os padrões do espaço”. Deste modo, esta inteligência relaciona-se com a capacidade de orientação no espaço físico, permitindo perceber o mundo visual e espacial de forma precisa e manipular formas e objetos mentalmente numa representação visuoespacial.

Um outro tipo de inteligência identificado por Gardner é a inteligência cinestésica. Para Silva e Nista-Piccolo (2010), esta envolve a habilidade para resolver problemas ou criar produtos através do uso do corpo ou de apenas uma parte do mesmo. Esta inteligência revela-se então na capacidade para executar ações motoras amplas e finas no processo de resolução de problemas. Para Armstrong (2001:14), a inteligência cinestésica envolve “habilidades físicas específicas, tais como coordenação, equilíbrio, destreza, força, flexibilidade e velocidade, assim como capacidades proprioceptivas, táteis e hápticas”.

A inteligência interpessoal é a capacidade para compreender e responder adequadamente aos outros. As pessoas que têm esta inteligência desenvolvida mostram grande facilidade em estabelecer empatia e são capazes de reconhecer e fazer distinções entre os sentimentos, as crenças e as intenções dos outros (Gardner; Konhaber; Wake, 1998; Gardner, 2000 cit. por Silva e Nista-Piccolo, 2010). Segundo Silver *et al.* (2010), a inteligência interpessoal está evidente em indivíduos que são sociáveis por natureza.

Por sua vez, a inteligência intrapessoal diz respeito à noção que o indivíduo tem dos próprios sentimentos, intenções e motivações, ou seja, o seu autoconhecimento (Gardner; Konhaber; Wake, 1998 cit. por Silva e Nista-Piccolo, 2010). Esta inteligência abrange então a necessidade de refletir e de autoavaliar, de forma a que o indivíduo possa compreender e identificar as

suas próprias emoções e lidar com elas de acordo com os seus objetivos pessoais.

Armstrong (2001) e Silva e Nista-Piccolo (2010) defendem que a inteligência naturalista refere-se à capacidade de reconhecer e classificar numerosas espécies da fauna e da flora e também à sensibilidade a outros fenômenos naturais. De acordo com Silver *et al.* (2010), os indivíduos cuja inteligência dominante é a naturalista revelam uma maior estima pelo meio ambiente, assim como uma enorme compreensão do mesmo.

Quanto à inteligência existencial, Virgolim (2003) acredita que esta está relacionada com a tomada de consciência de certos estados e os efeitos que as pessoas detentoras dessas capacidades exercem sobre os outros. Para Gardner (1999b:60) cit. por Armstrong (2001:163) a principal capacidade desta inteligência é:

“a capacidade de situar-se com referência ao alcance máximo do cosmos – o infinito e o infinitesimal – e a capacidade relacionada de situar-se com referência a características existenciais da condição humana como o significado da vida, o significado da morte, o derradeiro destino dos mundos físico e psicológico, e àquelas experiências profundas como o amor por alguém ou a total imersão num trabalho de arte”.

O autor afirma ainda, que cada um dos nove tipos de inteligência por si sugeridos são, até certo ponto, independentes uns dos outros, contudo podem combinar-se entre si e organizar-se com determinados propósitos, sendo que alguns deles podem ser de ordem cultural.

Assim, Gardner contribuiu largamente para ampliar o conceito de inteligência e para demonstrar as claras limitações do critério Q.I., como fator determinante de identificação de indivíduos sobredotados. Como refere Falcão (1992:69), Gardner “desmitifica o conceito unidimensional, tradicionalmente aceite, de inteligência, permite um melhor aproveitamento dos valores humanos e garante uma maior compreensibilidade do sucesso escolar e pessoal, de acordo com a gama variada de sobredotações”.

1.2.2. Modelo dos Três Anéis

Joseph Renzulli, investigador americano, propôs uma das teorias mais aceites nos dias de hoje. Segundo Pereira (2000:159), Renzulli preocupou-se

em construir um “conjunto coerente, capaz de articular a definição, as recomendações de identificação e as práticas programáticas”.

A sua teoria fundamenta o conceito de sobredotação em “três anéis”. Para Renzulli cit. por Serra *et al.* (2004), os sobredotados possuem três características que permanecem estáveis ao longo das suas vidas: a habilidade acima da média, a elevada criatividade e um enorme envolvimento com as tarefas. É a interação entre estas três características, em igual medida, que ocasiona uma realização superior. A Figura 1 ilustra o Modelo dos Três Anéis.

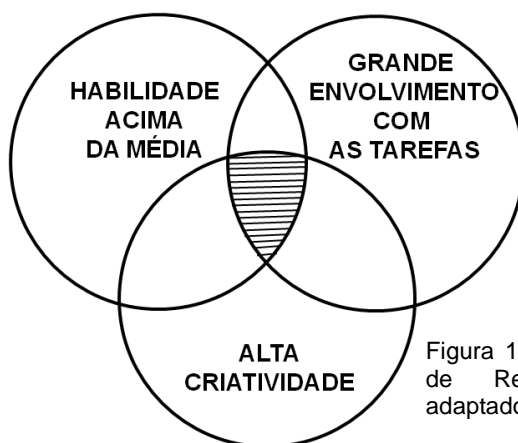


Figura 1 – O Modelo dos Três Anéis de Renzulli (Falcão, 1992:63, adaptado)

As habilidades acima da média podem ser quer gerais (raciocínio numérico, fluência verbal, memória, entre outras), quer específicas (como: pintura, escultura e matemática). Estas apresentam-se relativamente estáveis e constantes (Pereira, 2000).

Quanto ao grande envolvimento com as tarefas, este constitui-se como o fator motivacional intrínseco, incluindo a persistência, a dedicação, o esforço e a autoconfiança (Ibidem).

O terceiro anel, a alta criatividade está relacionada com a originalidade de pensamento, a curiosidade e a flexibilidade (Ibidem).

Para Renzulli (1986) cit. por Pereira (2000), o grande envolvimento com as tarefas e a alta criatividade são traços volúveis, pois estão muito dependentes das situações em que os indivíduos se envolvem. Importa referir ainda, que estes dois anéis estão intimamente inter-relacionados e caso sejam devidamente estimulados podem ser bem desenvolvidos.

De acordo com Renzulli (1986) cit. por Serra *et al.* (2004:51), “as crianças sobredotadas ou talentosas são as que possuem ou são capazes de

desenvolver este compósito de traços e aplicá-los a qualquer área potencialmente válida de desempenho humano”. O autor americano (1994:54) cit. por Pereira (2000:161) acrescenta que “a presença solitária de qualquer um dos grupos (anéis) não faz a sobredotação”. É essencial a interação dinâmica entre os três anéis para o grau de realização superior. Como refere Renzulli e outros cit. por Vilas Boas e Peixoto (2003:43), “é importante assinalar que nenhum grupo de traços isolado *cria a sobredotação (...)*, cada grupo contribui de igual forma (...) e é a sua interseção que determinará o maior ou menor grau de sobredotação”.

Pereira (2000) indica que, na publicação original, Renzulli refere-se aos três anéis como “socioigualitários”, contudo em publicações posteriores, como a de 1986, o autor muda ligeiramente a sua opinião, passando a considerar que dependendo do tipo de sobredotação os três anéis assumem preponderâncias distintas. No caso da sobredotação académica, o grupo das habilidades está em primazia, enquanto que na sobredotação criativa-produtiva verifica-se a interação entre os três grupos, não implicando contudo que os três tenham obrigatoriamente a mesma importância e constância ao longo da produção criativa.

O modelo proposto por Renzulli, ainda que tenha um enfoque individual, reconhece a existência de um conjunto de fatores ambientais que influenciam a sobredotação, como o nível socioeconómico, a educação dos pais e a posição familiar (Pereira, 2000).

Apesar de todo o mérito do trabalho desenvolvido por Renzulli, são apontadas algumas limitações. A primeira crítica que é feita ao modelo assenta na inclusão da motivação como critério de identificação de indivíduos sobredotados. Para Gagné (1985) cit. por Pereira (2000), a motivação não deve ser considerada como critério de identificação, pois desta forma a definição exclui os sobredotados com baixo rendimento escolar. Pendarvis (1985) cit. por Pereira (2000) indica uma segunda crítica: as crianças com uma inteligência superior mas que não sejam altamente criativas não estão incluídas na definição proposta por Renzulli.

Não obstante das limitações apresentadas, o trabalho de Renzulli foi revolucionário, na medida em que possibilitou a dilatação das concepções de sobredotação, bem como deu um passo gigante no sentido da intervenção educativa, visto que o modelo proposto, para além da definição e do sistema de identificação, contempla programas de enriquecimento e procedimentos para avaliação dos mesmos (Renzulli, 1986, 1990, 1994; Renzulli, Reis e Smith, 1981 cit. por Pereira, 2000).

1.2.3. Modelo Multifatorial de Sobredotação

O principal enfoque do Modelo Multifatorial de Sobredotação proposto por Mönks (1988, 1992) prende-se com a interação entre as características individuais do sujeito e as condições ambientais que o envolvem, acrescentando então ao Modelo dos Três Anéis de Renzulli três fatores ambientais: família, escola e pares.

Assim, Mönks (1992) cit. por Serra *et al.* (2004:51) associa à teoria de Renzulli o “processo dinâmico de desenvolvimento da personalidade e a influência do ambiente, da família, da escola e do grupo de pares”, uma vez que defende que o ambiente é crucial para despoletar o desenvolvimento do potencial de sobredotação. A Figura 2 representa a interação entre os fatores individuais e sociais defendida por Mönks no seu modelo de sobredotação.

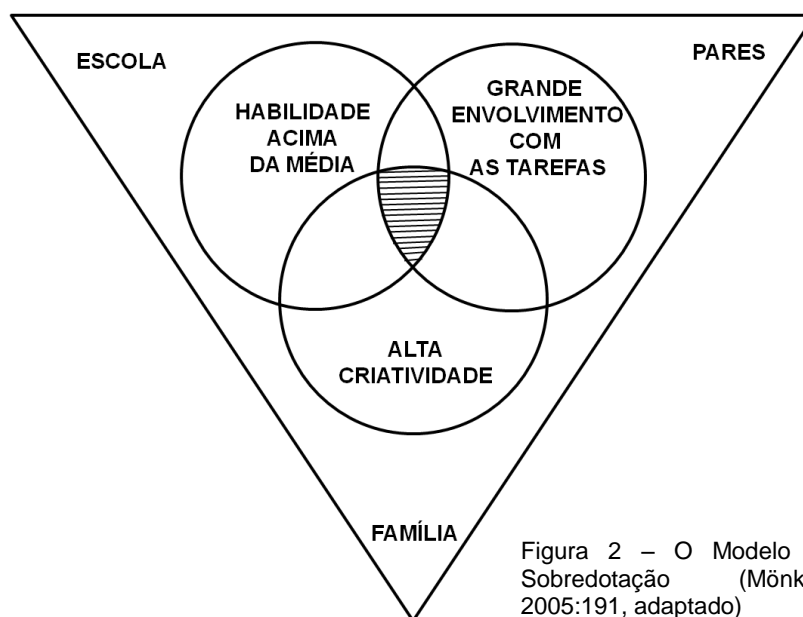


Figura 2 – O Modelo Multifatorial de Sobredotação (Mönks e Katzko, 2005:191, adaptado)

De acordo com Mönks (1992) cit. por Mönks, F. e Katzko (2005:191), numa tradução livre, a sobredotação como expressão de realizações extraordinárias apenas se pode desenvolver quando a interação entre as diversas dimensões é proveitosa, sendo que uma interação deste género supõe competências sociais.

Cada indivíduo necessita de modelos sociais significativos, como agentes do seu desenvolvimento. A escola, como ambiente de socialização, tem de encontrar formas de se tornar um parceiro dos pais, propiciando o desenvolvimento de competências sociais às crianças e jovens que atende, bem como a troca de experiências, preparando-os assim para a vida ativa.

Desta forma, Mönks, ao ter dado um dos primeiros passos para a inserção das condições ambientais no modelo de sobredotação, contribuiu para a compreensão da natureza multifatorial da sobredotação, dando ênfase à multiplicidade de interações que promovem o desenvolvimento humano.

1.2.4. Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento

Ao longo dos anos, o Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento (sigla, em inglês, DMGT), desenvolvido por Gagné e publicado formalmente nos Estados Unidos em 1985, foi sofrendo algumas alterações, não substanciais, dado que a sua essência permaneceu.

O principal propósito deste modelo é distinguir sobredotação de talento. De acordo com Gagné cit. por Benito e Alonso (2004:20), numa tradução livre, a sobredotação pode ser entendida como a posse de elevadas capacidades naturais, parcialmente inatas, que se desenvolvem de forma bastante natural mediante processos maturativos, bem como pelo uso diário e prática informal. Por sua vez, o conceito de talento pode aplicar-se a um elevado nível de rendimento das destrezas sistematicamente desenvolvidas, típicas de um campo particular da atividade humana. Estas destrezas são desenvolvidas através de um largo e às vezes até árduo programa de aprendizagem.

As confusões que se fazem recorrentemente com a utilização indiferenciada dos conceitos de sobredotação e talento podem resultar das três características em comum que os mesmos partilham. Como menciona Guenther (2011:28), desde Angoff (1988) que se reconhecem esses traços: “a) ambos se referem a capacidades humanas; b) ambos são normativos, ou seja, indicam indivíduos que se afastam da norma; e c) ambos se referem a pessoas ‘fora do normal’ por produção notavelmente superior”.

O DMGT é um modelo para desenvolvimento do talento, que corresponde à progressiva transformação de dotes em talentos. Assim, o trio básico de componentes do modelo é constituído pela sobredotação, pelo talento e pelo processo de desenvolvimento, havendo ainda mais dois componentes adicionais que completam o modelo: catalisadores intrapessoais e catalisadores ambientais, a par do acaso. Na Figura 3 ilustramos o modelo DMGT 2.0.

O papel do acaso no DMGT representa o “grau de controlo que se pode ter sobre fatores causais que afetam o desenvolvimento do talento” (Gagné e Guenther, 2010:13). Ninguém controla a sua herança genética nem o ambiente social onde é criado. O acaso qualifica as influências, sejam elas positivas ou negativas, que interferem no processo de desenvolvimento do talento.

As capacidades naturais funcionam como “matéria-prima”, o que leva a que se depreenda que “talento implica necessariamente a presença de capacidade natural acima da média, e não se pode tornar talentoso sem primeiro ser dotado de capacidade” (Gagné e Guenther, 2010:17). Todavia, nem todas as capacidades naturais elevadas se desenvolvem em talentos, pois a falta de estimulação no ambiente pode condicionar o desenvolvimento dos mesmos.

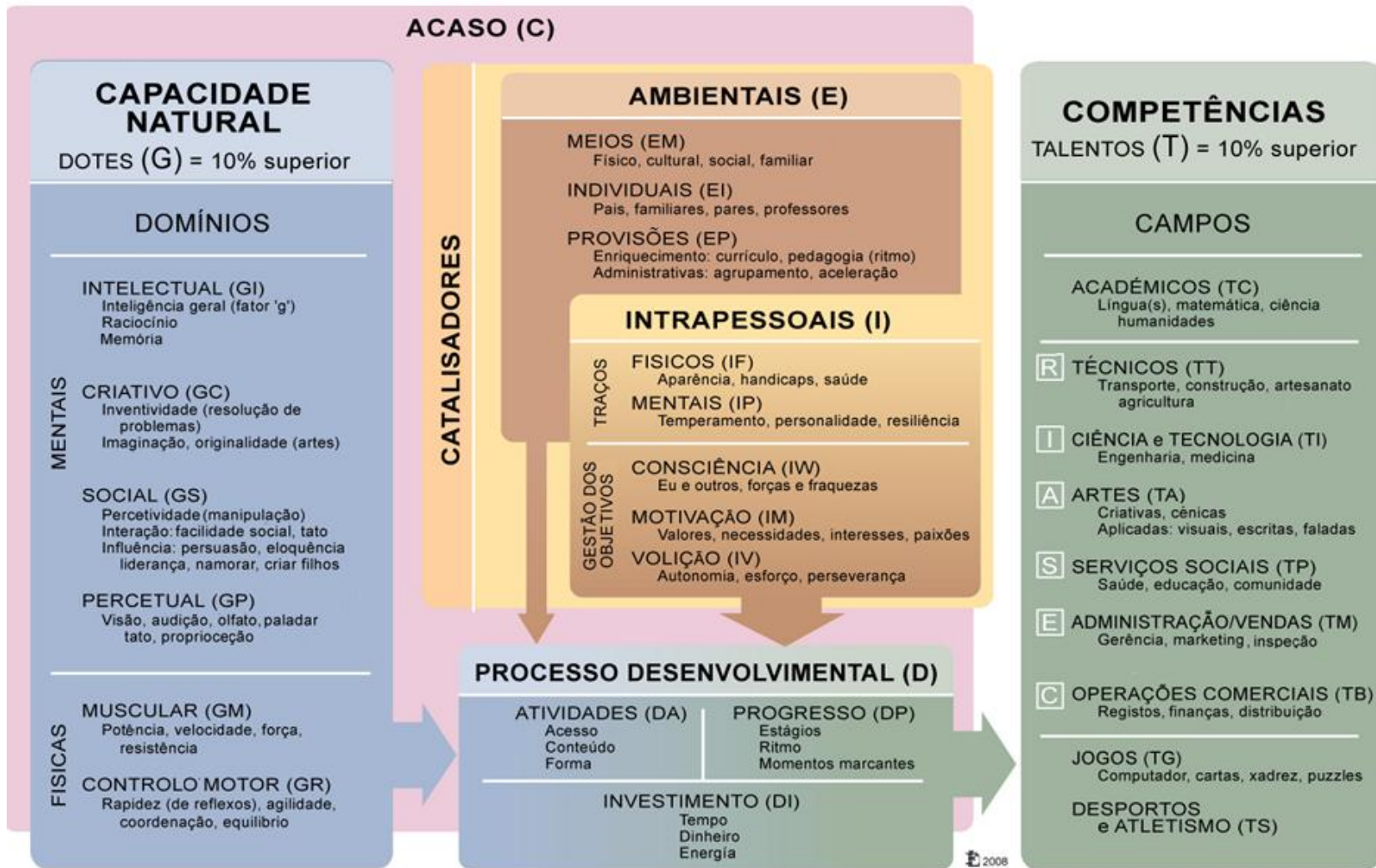


Figura 3 – DMGT, versão 2.0, 2008 (Gagné e Guenther, 2010:9, adaptado)

Segundo Gagné e Guenther (2010), na maioria das situações de desenvolvimento de talentos cada um dos quatro componentes causais cooperam positivamente à medida que o indivíduo vai alcançando metas mais elevadas. Importa referir que não há duas linhas de desenvolvimento de talentos semelhantes. Cada indivíduo é único e, ao longo do processo, a interação entre os quatro componentes causais determinará a emergência, ou não, de um talento.

O Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento apresenta-se assim como o único na área a distinguir claramente sobredotação de talento. Mais ainda, a estrutura do modelo identifica todos os fatores causais preponderantes para despoletar o talento, particularmente os catalisadores intrapessoais e ambientais.

Pela análise do DMGT, torna-se clarividente que é necessário proporcionar as condições adequadas para que a criança sobredotada consiga desenvolver as suas competências cognitivas, sociais e emocionais. A sociedade tem assim o dever de cuidar de todos os seus recursos, caso se mostre incapaz de o fazer, não poderá usufruir *a posteriori* de tudo aquilo que eles lhe poderiam oferecer.

2. A multiplicidade de definições de sobredotação

A definição do conceito de sobredotação está em constante evolução. Na literatura da especialidade encontram-se definições que confinam a sobredotação ao Q.I., recorrendo-se geralmente a testes de inteligência para a sua identificação, enquanto outras incluem várias áreas de capacidade.

De acordo com Kirk e Gallagher (1987), a primeira definição de sobredotação, nos Estados Unidos, estava diretamente relacionada com o resultado do teste de inteligência, particularmente o Stanford-Binet Intelligence Test. As crianças que obtinham resultados no teste de Q.I. na ordem dos 130 ou 140 eram declaradas sobredotadas. Terman (1926:43) cit. por Alencar (1986:27) propôs, no início do seu estudo, anteriormente referido, a seguinte definição de sobredotação: "... o nível 1% superior em habilidade intelectual

geral como medido pela escala de inteligência Stanford-Binet ou um instrumento semelhante”.

Uma das definições mais populares na época foi proposta por Sidney Marland (1972), antigo diretor do Departamento de Educação dos Estados Unidos:

“As crianças sobredotadas e talentosas são aquelas que como tal foram identificadas por pessoas profissionalmente qualificadas e que, em virtude de possuírem capacidades extraordinárias, conseguem atingir elevados níveis de desempenho. São crianças que, para poderem atingir o pleno desenvolvimento e dar o seu contributo à sociedade, necessitam de programas educativos e/ou serviços diferenciados mais avançados do que os programas educativos regulares. Entende-se por crianças capazes de atingirem elevados níveis de desempenho aquelas que demonstram resultados e/ou revelam um potencial numa ou várias áreas a seguir indicadas: 1) Capacidade intelectual geral; 2) Aptidão académica numa área específica; 3) Raciocínio criativo ou produtivo; 4) Capacidade de liderança; 5) Capacidade na área das artes visuais e representativas; 6) Capacidade psicomotora” (Marland, 1971 cit. por Serra, 2008:108-109).

Atualmente, esta definição integra a legislação em vigor nos Estados Unidos da América, sendo assim uma referência na educação dos indivíduos sobredotados.

Nesta definição o conceito de sobredotação amplia-se, retira-se o protagonismo ao Q.I. através da indicação de áreas específicas de realização e de talento. Esta definição reconhece que as crianças e os jovens sobredotados possuem capacidades elevadas em diversas áreas, assim como defende a necessidade de uma identificação elaborada por profissionais especializados e de uma definição de estratégias de ensino e de aprendizagem adequadas às especificidades dos alunos sobredotados.

Posteriormente, a última área – capacidade psicomotora – foi retirada da definição oficial (Reis, 1989 cit. por Pereira, 2000).

Uma das definições mais aceites universalmente e já supracitada pertence a Renzulli (1986), que propõe que a definição de sobredotação deve considerar a interação entre habilidade acima da média, criatividade e envolvimento na tarefa. O investigador reconhece ainda dois tipos de sobredotação: escolar e criativa-produtiva, de acordo com o contexto em que se manifesta. Na sobredotação escolar incluem-se os sujeitos que revelam um bom desempenho escolar, que aprendem rapidamente e cujo nível de

compreensão é elevado. No segundo tipo de sobredotação, consideram-se as habilidades relacionadas com o desenvolvimento de produtos originais (Pereira, 2000).

Para Cramer (1991) cit. por Pereira (2000) existem três secções distintas do termo sobredotado: a criança sobredotada, o adulto sobredotado e a sobredotação em geral. Na criança tem-se em atenção o desempenho muito elevado nos testes de Q.I.; no adulto enfatiza-se o desempenho excepcional numa área específica do saber; e na designação geral de sobredotação ambos os aspetos indicados são tido em conta. Destaca desta forma as diferentes fases do processo de desenvolvimento do indivíduo.

Segundo Falcão (1992:70) cit. por Vilas Boas e Peixoto (2003:43):

“Criança sobredotada é aquela que possui um potencial humano de nível superior e frequência constante em qualquer uma, ou mais, das áreas operacionais das 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.”

Nesta definição, o autor inclui indivíduos que apresentam fortemente desenvolvidas uma ou mais das áreas operacionais das Inteligências Múltiplas propostas por Gardner, tal como acrescenta que os mesmos podem atingir um grau superior de competência específica caso durante o seu desenvolvimento sejam proporcionadas as condições adequadas.

De acordo com Silverman (1993:3) cit. por Virgolim (2003:16):

“Sobredotação é um desenvolvimento assíncrono no qual habilidades cognitivas avançadas e grande intensidade combinam para criar experiências internas e consciência que são qualitativamente diferentes da norma. Essa assincronia aumenta com a capacidade intelectual. A unicidade dos sobredotados os torna particularmente vulneráveis, e são necessárias modificações na educação parental, no ensino e no aconselhamento psicológico, a fim de que possam alcançar um desenvolvimento ótimo”.

Para a autora, o desenvolvimento assíncrono caracteriza os indivíduos sobredotados e à medida que aumenta a capacidade intelectual, a assincronia também aumenta. Mais ainda, as especificidades dos indivíduos sobredotados torna-os vulneráveis, assim os pais e a escola devem unir forças no sentido da definição de estratégias, que permitam responder às suas necessidades, para que eles possam atingir um desenvolvimento harmonioso.

Segundo Benito e Alonso (2004:11):

“A sobredotação é um conceito utilizado para denominar um elevado nível de inteligência e indica um avançado e acelerado desenvolvimento de funções cerebrais. Tal desenvolvimento pode expressar-se através de elevados níveis de habilidades como cognição, criatividade, aptidão académica, intuição e inovação, liderança, artes visuais e artísticas”.

Estes autores referem que o conceito de sobredotação é utilizado para designar um elevado nível de inteligência, que se pode expressar em elevados níveis de habilidades, destacando as várias áreas em que o indivíduo sobredotado pode ter um desempenho superior.

Pelo exposto, podemos constatar que gradualmente foi-se caminhando para uma definição multidimensional da sobredotação. A designação de sobredotados passa então a atribuir-se aos indivíduos com capacidades de realização elevadas em diversas áreas, não se limitando apenas à intelectual e à académica. Os sobredotados formam então um grupo bastante heterogéneo.

No entanto, a falta de consenso relativamente a uma definição de sobredotação universal resulta em dificuldades acrescidas ao nível da identificação e da intervenção, tornando-se estes, processos ainda mais complexos.

Apesar de nenhuma das definições de sobredotação reunir um consenso universal, é evidente o poder aglutinador do Q.I. – resultado igual ou superior a 130 (Pereira, 2000).

O capítulo seguinte será dedicado à caracterização das crianças sobredotadas. Apesar das crianças sobredotadas, como as outras crianças, apresentarem diferenças individuais, geralmente revelam um conjunto de características muito próprias.

CAPÍTULO 2 – A CRIANÇA SOBREDOTADA

As características consideradas na descrição do indivíduo sobredotado foram acompanhando, ao longo dos tempos, a própria evolução do conceito de sobredotação. Assim sendo, as características foram adquirindo diferentes relevos, dependendo quer dos paradigmas teóricos vigentes, quer do valor que a sociedade foi atribuindo a cada domínio de capacidade humana.

Atualmente, reconhece-se a heterogeneidade de características dentro do grupo de indivíduos sobredotados, bem como a existência de vários tipos de sobredotação.

Os desempenhos excepcionais das crianças e jovens sobredotados, aliados às suas particulares características comportamentais poderão convergir para dificuldades emocionais e sociais, que podem resultar das relações das crianças sobredotadas com os pares.

1. Caracterização da criança sobredotada

As crianças sobredotadas apresentam, tal como as outras crianças, diferenças que as caracterizam. Deste modo, não se pode falar então da existência de um perfil único de sobredotação.

Se no passado os resultados acima da média nos testes de inteligência eram o indicador fidedigno utilizado para identificar a sobredotação, nos dias de hoje a atenção volta-se para o processo em si e não para o produto final. A manifestação de um desempenho superior resulta então da interação de vários fatores.

Desde o estudo de Lewis Terman, muitas listagens de características típicas dos sobredotados foram sendo apresentadas, quer em relação aos traços gerais, quer às áreas em que o desempenho superior se verifica.

Para Novaes (1979) cit. por Serra (2005b:17-18), as características intelectuais mais frequentes entre as crianças sobredotadas são:

“rapidez e facilidade de aprendizagem; capacidade de pensamento abstrato para analisar, associar e avaliar, deduzir e generalizar; capacidade de resposta pronta ao meio ambiente; flexibilidade de pensamento; produção de ideias; maturidade no julgamento; capacidade para resolver problemas; facilidade de retenção de informação; independência de pensamento; profundidade de compreensão”.

Quanto às características sociais mais vulgares, a autora destaca:

“sensibilidade interpessoal; comportamento cooperativo; sociabilidade; habilidade de trato com pessoas e grupos; habilidade para estabelecer relações sociais; capacidade de liderança; capacidade para resolver situações sociais complexas; percepção fiável da situação social”.

Em 1983, Tuttle e Becker cit. por Falcão (1992:77) apresentam uma lista de características do indivíduo sobredotado:

“é curioso; é persistente no empenho de satisfazer os seus interesses e problemas; é crítico de si mesmo e dos outros; tem um senso de humor altamente desenvolvido; não é propenso a aceitar afirmações, respostas ou avaliações superficiais; entende com facilidade princípios gerais; tem facilidade em propor muitas ideias para um estímulo específico; é sensível a injustiças tanto a nível pessoal como social; é um líder em várias áreas; vê relações entre ideias aparentemente diversas”.

De acordo com Serra (2001) cit. por Serra (2005a:75), a criança sobredotada possui as seguintes características pessoais:

“percepção e memória elevadas, raciocínio rápido, habilidade para concetualizar 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, autodireção, vulnerabilidade e motivação intrínseca”.

Pela análise das descrições anteriores, constatamos que os comportamentos mais recorrentes para a caracterização dos indivíduos sobredotados assentam no pensamento e produção divergentes, na capacidade de pensamento crítico e abstração, tal como na capacidade de liderança, no juízo moral, na persistência e na rapidez de aprendizagem e de resolução de problemas.

Para Webb (1993) cit. Serra (2008), os indivíduos com altas habilidades cognitivas revelam, às vezes, problemas socioemocionais significativos devido à dessintonia entre as suas necessidades cognitivas, sociais, emocionais e educacionais e as condições que lhes são oferecidas pela sociedade.

No Quadro 1 estabelecemos a correspondência entre algumas características das crianças sobredotadas e os possíveis problemas que lhes podem estar associados.

Quadro 1 – Características e potenciais problemas associados à sobredotação.

Características	Problemas Possíveis
Aquisição e retenção rápida da informação.	Impaciência face à lentidão dos outros; alheamento.
Atitude investigativa, curiosidade; motivação intrínseca.	Perguntas desconcertantes; obstinação em alguns temas.
Facilidade em abstrair e concetualizar.	Colocação em causa dos métodos de ensino; autonomia em demasia.
Estabelecimento de relações de casualidade.	Dificuldade em aceitar o ilógico.
Organização do grupo; definição das tarefas do grupo, sistematização.	Construção de regras e sistemas complicados; dominância face aos outros.
Vocabulário amplo; muita informação sobre temas complexos.	Aborrecimento com a escola; intelectualismo face aos problemas concretos.
Pensamento crítico.	Intolerância face aos outros; perfeccionismo.
Criatividade, imaginação; invenção de formas diversas.	Recusa de rotinas ou de repetição do que já sabem.
Concentração intensa; permanência prolongada em áreas do seu interesse.	Desagrado com interrupções; abstração dos pares quando concentrados.
Sensibilidade; empatia.	Inibição face à crítica; necessidade de reconhecimento.
Elevada energia; períodos de esforço intenso.	Frustração face à inatividade; desorganização do trabalho dos pares; busca de estimulação.
Independência; preferência pelo trabalho individual.	Pouco conformismo; recusa pelos pares e professores.
Interesses e habilidades diversas; versatilidade.	Aparente desorganização; frustração por falta de tempo; elevadas expectativas e pressão dos outros.
Forte sentido de humor (humor crítico/apurado).	Falta de compreensão dos colegas; ironia a despropósito.

Webb (1993) cit. por Serra (2008), adaptado

Desta forma, fica claro que a realidade das crianças sobredotadas é complexa. A par das diversas competências que possuem, estas crianças vivenciam inúmeras frustrações causadas por vários fatores, muitas vezes resultantes da negligência da sociedade às suas necessidades, sejam elas emocionais, sociais, cognitivas e/ou educacionais.

Tendo por base os trabalhos de Renzulli, o Ministério da Educação (1998) estabelece um conjunto de características dos alunos sobredotados, em diferentes planos, com o intuito de facilitar a sua identificação em contexto escolar e, conseqüentemente, a definição e adoção de estratégias de intervenção educativas adequadas às suas necessidades e potencialidades.

No Quadro 2, constam várias características comportamentais das crianças sobredotadas distribuídas por cinco planos.

Quadro 2 - Características gerais de comportamento das crianças e jovens sobredotados.

CARACTERÍSTICAS NO PLANO DAS APRENDIZAGENS	a) Vocabulário avançado para a idade e nível de escolaridade; b) Hábitos de leitura por iniciativa própria, mostrando preferência por livros que habitualmente interessam a indivíduos mais velhos; c) Domínio rápido da informação e facilidade na evocação de factos; d) Fácil compreensão de princípios subjacentes; capacidade para generalizar conhecimentos, ideias, soluções; e) Resultados e/ou conhecimentos excepcionais em uma ou mais áreas de atividade ou de conhecimento.
CARACTERÍSTICAS MOTIVACIONAIS	a) Tendência a iniciar as suas próprias atividades; b) Persistência na realização e finalização das tarefas; c) Procura da perfeição; d) Aborrecimento face a tarefas de rotina.
CARACTERÍSTICAS NO PLANO DA CRIATIVIDADE	a) Enorme curiosidade por diversas coisas; b) Originalidade na resolução de problemas e relacionamento de ideias; c) Pouco interesse pelas situações de conformismo.
CARACTERÍSTICAS DE LIDERANÇA	a) Autoconfiança e sucesso com os pares; b) Tendência a assumir a responsabilidade nas situações; c) Fácil adaptação às situações novas e às mudanças de rotina.
CARACTERÍSTICAS NOS PLANOS SOCIAL E DO JUÍZO MORAL	a) Interesse e preocupação pelos problemas do mundo; b) Ideias e ambições muito elevadas; c) Juízo crítico em relação às suas capacidades e às dos outros; d) Interesse marcado para se relacionarem com indivíduos mais velhos e/ou adultos.

Adaptado de Ministério da Educação (1998)

É então impossível apresentar uma listagem de todas as características das crianças sobredotadas, uma vez que existem várias áreas de sobredotação, bem como diversos perfis. No entanto, como afirma Falcão

(1992) muito embora o indivíduo sobredotado revele uma multiplicidade de traços, o mesmo caracteriza-se fundamentalmente pela consistência e coerência das suas potencialidades e elevados padrões de desempenho.

1.1. Domínios de Capacidade Humana

A sobredotação reflete a presença de uma notável capacidade natural expressa espontaneamente em um ou mais domínios. Segundo Gagné (2008) cit. por Guenther (2011), a capacidade natural revela-se em domínios diferenciados, não se manifesta como um conjunto de atributos gerais. Guenther (2012) acrescenta que a capacidade natural é categorizada em distintos domínios, no entanto geralmente mais do que um domínio é identificado na capacidade expressa, visto que os comportamentos observáveis e o desempenho abrangem, muitas vezes, mais do que uma área de funcionamento cerebral.

Os principais Domínios de Capacidade são: Inteligência; Criatividade; Domínio Sócio-afetivo; Domínio Percetual; e Domínio Físico (Guenther, 2011).

O Domínio da Inteligência inclui habilidades mentais que permitem conhecer, compreender, abstrair, apreender por várias vias, como através do pensamento analítico e observação (indução, dedução, transposição); pensamento verbal (linear) e espaço-visual (não linear); estabelecer relações; memória, juízo crítico e metacognição (Guenther, 2011).

No que concerne à criatividade, esta está assente essencialmente na função intuitiva do cérebro. A noção de criatividade inclui capacidade divergente para enfrentar situações através da imaginação e do pensamento intuitivo, sem recorrer a dados concretos; facilidade de evocação de fontes e redes de relações complexas; e manejo intuitivo de ideias, imagens e ações por princípios não explícitos de originalidade, característicos da invenção e inovação (Guenther, 2011).

A capacidade socioemocional enraíza-se na função afetiva, localizada na base primitiva do cérebro. Neste domínio, agrupam-se os indicadores em duas vertentes. Numa delas, encontram-se os traços associados a expressões

de liderança, energia pessoal e persuasão. Na outra, incluem-se os que se relacionam com as relações humanas, convivência, empatia, boa interação pessoal, bem como as qualidades associadas com “maturidade” e “inteligência emocional” (Guenther, 2011). Para Gagné (2004) cit. por Guenther (2011:42), o domínio sócio-afetivo possui três componentes: “a) percepção (no que pressupõe a *capacidade intelectual*); b) empatia e tato (necessários à *comunicação*); c) *liderança e persuasão* (expressos como *influência*)”.

Segundo Gagné (2008) cit. por Guenther (2011), a Capacidade Perceptual constitui um domínio de transição entre capacidade fundamentalmente física e fundamentalmente mental.

Através dos órgãos dos sentidos (olhos, ouvidos, língua, pele e nariz), o ser humano capta estímulos do meio exterior. Estas informações sensoriais são depois encaminhadas até ao cérebro, onde são processadas em áreas específicas. O resultado do processamento da informação é possível de ser observado através dos movimentos corporais, pois cabe finalmente aos músculos executarem a resposta motora elaborada nos centros nervosos.

Quanto ao Domínio Físico, Gagné e Guenther (2010) dividem-no em dois grupos: Muscular, capacidades voltadas para os movimentos mais amplos, e Reflexos e Coordenações finas.

Como qualquer predisposição de ordem genética, as Capacidades Humanas desenvolvem-se de forma bastante natural mediante processos maturativos, assim como pelo uso diário e prática informal. Estas apresentam-se como blocos formidáveis de construção de talentos, como já vimos anteriormente, e são visíveis pela notável facilidade e rapidez com que os indivíduos aprendem novos conhecimentos e habilidades.

2. Dificuldades emocionais e sociais

Ao longo das últimas décadas, os dados das investigações sobre o ajustamento emocional dos indivíduos sobredotados têm-se revelado discrepantes.

Uma análise feita por Webb (1993) cit. por Alencar (2007) apontou que se por um lado há quem defenda que os indivíduos sobredotados são mais vulneráveis, apresentando dificuldades emocionais, outros acreditam na inexistência de uma maior predisposição para dificuldades socioemocionais.

Estes dados mais recentes vão ao encontro das duas investigações pioneiras na área da sobredotação, precedentemente referidas. Enquanto que os trabalhos de Terman destacaram a estabilidade psicológica dos indivíduos sobredotados, o estudo de Hollingworth mostrou a vulnerabilidade desta população.

Para Serra (2008), a discrepância entre os dados sobre o desenvolvimento socioemocional dos indivíduos sobredotados resulta da escassez e inconsistência da investigação nesta área.

Na linha de que as crianças sobredotadas, normalmente, apresentam um melhor ajustamento emocional do que os seus pares, Kerr (1985) cit. por Serra (2008) indica que é de supor que os indivíduos sobredotados se mostrem mais capazes de prever, evitar e/ou resolver problemas emocionais de forma mais adequada, uma vez que são detentores do melhor autoconhecimento e adaptação social.

Segundo Bland Sowa e Callan (1994) cit. por Serra (2008:115), os indivíduos sobredotados revelam “boas competências verbais e cognitivas, bom controlo interno, gosto pelo desafio e por tomar riscos, bom autoconceito e níveis elevados de autoestima e autoeficácia”, características comuns aos indivíduos resilientes.

Os resultados de um estudo qualitativo, realizado por Sowa e pelos seus colaboradores, mostraram que as crianças sobredotadas recorriam a estratégias cognitivas para lidar com o stress, tanto utilizavam a resolução cognitiva de problemas de forma a alterarem o seu comportamento, adaptando-se ao meio, como evitavam comportamentos, a fim de alterarem a sua interpretação das situações (Serra, 2008). Estes dados apontam no sentido da maior resiliência demonstrada pelos indivíduos sobredotados.

No que concerne à linha de que as crianças sobredotadas apresentam maior predisposição para problemas no seu ajustamento, Jean-Charles

Terrassier (1979) cit. por Virgolim (2003) afirma que um dos problemas frequentes que ocorrem com crianças e jovens sobredotados é a falta de sincronia entre o seu desenvolvimento físico, cognitivo e social. O autor utiliza o termo dessincronia interna para caracterizar a disparidade que existe entre as diferentes capacidades da criança durante o seu desenvolvimento.

Nalguns casos a disparidade aparece na área emocional. Em determinados momentos, a criança é capaz de discutir temas políticos e sociais como um adulto, contudo noutros instantes tem atitudes típicas de crianças mais pequenas.

No seu livro *Counseling the gifted and talented*, Silverman (1993:4-5) cit. por Virgolim (2003:17) partilha um exemplo de uma menina, onde é evidente a sua dessincronia interna:

“Em termos de desenvolvimento cronológico, a idade talvez seja a informação mais irrelevante para se levar em consideração. Kate, com um Q.I. de 170, tem 6 anos de idade, mas apresenta uma idade mental de 10 anos e meio (...) Como toda a criança sobredotada, Kate é um amálgama de muitas idades desenvolvimentais. Ela talvez tenha seis anos quando anda de bicicleta, treze quando joga xadrez ou toca piano, nove quando debate regras, oito quando escolhe os seus *hobbies* e livros, cinco (ou três) quando exigem que fique quieta no lugar (...)”.

É realmente um verdadeiro desafio conseguir atender às especificidades das crianças sobredotadas, só ao alcance de quem se mostra capaz de procurar informação e possui, em grande escala, imaginação, motivação, esforço e perseverança.

Virgolim (2003) acrescenta que a dessincronia interna vivenciada pela criança sobredotada pode ser também observada em relação ao meio externo devido à falta de respostas adequadas às suas necessidades e potencialidades. Assim, esta dessincronia entre as necessidades da criança e o que lhe é oferecido, seja pela escola, família e/ou pares, pode gerar na criança frustrações que resultam em dificuldades emocionais e sociais.

A falta de suporte dos pares afeta o desenvolvimento pessoal e social da criança sobredotada. Sentir-se diferente e fora do contexto pode fragilizar a criança, o que se pode traduzir a nível socioemocional, segundo Serra (2005a:83): “em irritabilidade, sentimento de inferioridade, culpabilização pelos

outros, isolamento, baixa autoestima, rejeição de valores, descrença em si próprio, passividade, procura de marginalidade”.

Nos dias de hoje, as investigações têm estudado os fatores ligados à sobredotação, como a personalidade, o autoconceito, a depressão, a ansiedade e o relacionamento interpessoal, com o objetivo de tentar esclarecer esta controvérsia em redor do ajustamento emocional dos indivíduos sobredotados (Serra, 2008).

3. Relações da criança sobredotada com os seus pares

O ser humano é por natureza um ser social. Ao longo da vida, as relações interpessoais têm grande importância, especialmente para o bem-estar psicológico das crianças e dos adolescentes, que pode estar associado à aceitação e integração no grupo de pares.

A interação social é a base de toda a vida social, sendo o processo através do qual os indivíduos se relacionam uns com os outros, num determinado contexto. Nos dias de hoje, as crianças iniciam a sua escolarização cada vez mais cedo, o que resulta em interações mais intensas com os pares que, aliadas à crescente redução da família e à urbanização, contribuem, possivelmente, para a progressiva importância que as relações de amizade têm na vida da criança (Garcia, 2005).

O sentimento que as crianças têm em relação à escola é muito baseado nas suas experiências durante recreio (Blatchford, 1998 cit. por Pereira e Pereira, 2012), uma vez que é durante o mesmo que as crianças e os jovens têm a oportunidade de partilhar vivências, de brincar, de manter relações sociais e de criar e manter amizades, tanto com os colegas de turma, como com outros alunos da escola.

De acordo com Buysse, Goldman, West e Hollingsworth (2008) cit. por Hollingsworth e Buysse (2009), a amizade é definida como uma relação voluntária e recíproca entre duas ou mais crianças que possuem interesses semelhantes, que se encontram próximas e partilham atividades, assim como compartilham afeto positivo.

A teoria “comparação social” desenvolvida por Festinger (1954) cit. por Gross (2001) sugere que as pessoas procuram comparar-se com os outros a nível social ou académico, a fim de realizarem uma autoavaliação. Na possibilidade de poderem escolher entre ter amigos semelhantes ou diferentes, as pessoas decidem-se pelos indivíduos mais semelhantes. Com efeito, as amizades constroem-se nas relações íntimas através da descoberta de interesses, crenças e valores semelhantes (Gross, 2001).

A amizade desempenha um papel fundamental na adaptação e no bem-estar das crianças em geral, além de que contribui para o desenvolvimento de competências sociais, que são importantes para o sucesso na escola, tal como ao longo da vida do indivíduo (Buysse et al., 2008; Costin e Jones, 1992; National Research Council and Institute of Medicine [NRCIM], 2000 cit. por Hollingsworth e Buysse, 2009).

No entanto, apenas recentemente tem vindo a ser salientada a aquisição de competências sociais nas relações interpessoais (González, 2000 cit. por Ribeiro *et al.*, 2004). De acordo com Ribeiro *et al.* (2004), as competências sociais correspondem a um conjunto de respostas verbais e não verbais, parcialmente independentes e situacionalmente específicas, através das quais o indivíduo expressa, sem ansiedade e de forma não aversiva, as suas necessidades, sentimentos, preferências, opiniões ou direitos, num contexto interpessoal, aumentando assim a probabilidade de conseguir reforço externo.

Desta forma, as crianças e jovens que apresentam défices de competências sociais correm um maior risco de desenvolverem problemas sociais, emocionais e académicos. Como afirmam Gresham e Elliott (1984) cit. por Lemos e Meneses (2003), “uma boa competência social permite interações eficazes com os outros e previne relações socialmente inaceitáveis”.

Assim, a competência social e os comportamentos interpessoais mostram-se como requisitos essenciais ao desempenho dos diferentes papéis que o indivíduo tem de assumir ao longo da sua vida. Mais ainda, relações interpessoais positivas conduzem ao desenvolvimento de competências sociais aprendidas reciprocamente.

As particulares características comportamentais das crianças sobredotadas podem suscitar dificuldades nas relações interpessoais. Segundo Jung cit. por Gross (2002), os interesses – na verdade, as paixões – das crianças sobredotadas podem, por vezes, parecer bastante incompreensíveis para os seus pares etários. Para Webb *et al.* (2007), as crianças sobredotadas caracterizam-se por possuir um vocabulário rico e outras habilidades superiores aos seus pares etários, o que pode ocasionar dificuldades sociais.

De acordo com Gross (2002), os estudos, ao longo dos anos, têm revelado que as crianças sobredotadas tendem a escolher os seus amigos com base em semelhanças na idade mental, em vez da idade cronológica. Nesta mesma perspetiva, Rimm (2002) cit. por Barber e Mueller (2011) afirma que os alunos sobredotados são mais propensos do que os seus pares etários em se relacionarem com indivíduos mais velhos, incluindo alunos mais velhos e adultos, com quem eles consideram ter mais em comum.

Com o intuito de investigar se as concepções das crianças sobredotadas e as suas expectativas em relação à amizade são determinadas pela idade cronológica ou pela idade mental, Gross (2002) realizou um estudo envolvendo 700 crianças, na faixa etária dos 5 aos 12 anos, com vários níveis de capacidade intelectual.

Os resultados indicaram que as concepções de amizade das crianças de diferentes capacidades intelectuais passam por cinco estádios relacionados com a idade, tornando-se as expectativas sobre a amizade tanto mais sofisticadas e complexas quanto maior for a idade do sujeito. No sentido do aumento da idade e da complexidade das relações, os cinco estádios são:

1.º estádio: Companheiro de brincadeiras – um amigo é visto como alguém que permite à criança brincar e partilhar brinquedos.

2.º estádio: Pessoas para conversar – a partilha de interesses torna-se um elemento importante na escolha de um amigo.

3.º estádio: Ajuda e incentivo – nesta fase, o amigo tem o papel de oferecer ajuda, apoiar e incentivar.

4.º estágio: Intimidade/empatia – a criança percebe agora o facto da amizade envolver duas vias, o dar e o receber. Assim, esta fase proporciona um aprofundamento da intimidade e uma partilha emocional.

5.º estágio: Abrigo seguro – nesta fase, a amizade é percebida como uma relação profunda e duradoura de confiança, fidelidade e aceitação incondicional.

Este estudo demonstrou que as crianças com diferentes capacidades intelectuais passam pelos cinco estádios em diferentes idades. Mais ainda, os resultados mostraram que as crianças se relacionam com outras crianças que possuem uma capacidade intelectual semelhante à sua, independentemente da idade, isto é, a progressão faz-se tendo em conta a idade mental e não a idade cronológica (Gross 2002).

Foram observadas ainda diferenças significativas entre os géneros. Em todos os níveis de capacidade intelectual e em todas as idades, as meninas encontravam-se, em média, num estágio da amizade mais avançado do que os meninos.

Registaram-se também diferenças no que diz respeito às crianças sobredotadas e aos seus pares etários de capacidade média, em geral, as crianças sobredotadas demonstraram estar em estádios de amizade mais avançados (Gross 2002).

Por se encontrarem mais à frente em estádios da amizade, as crianças sobredotadas iniciam mais cedo a procura de uma relação significativa com os pares, comparativamente às crianças da mesma idade com capacidade média (Gross, 2001).

Normalmente, as crianças e os jovens sobredotados desenvolvem amizades especiais, relações recíprocas e profundas, com uma ou duas pessoas. Muitas vezes, estabelecem essas relações próximas com quem têm interesses em comum ou com aqueles que os estimam com sentimentos de aceitação (Webb *et al.*, 2007).

Segundo Hollingworth (1926) cit. por Gross (2001), as dificuldades de relacionamento entre pares vivenciadas por crianças sobredotadas surgem devido à dificuldade em encontrarem crianças que compartilhem os seus

interesses. Por este motivo, as crianças sobredotadas podem tornar-se superficialmente ajustadas, imolando o seu verdadeiro “eu” de forma a serem aceites pelos pares (Gross, 2001). Todavia, algumas crianças sobredotadas embora se sintam diferentes dos seus pares, desenvolvem estratégias positivas como forma de se integrarem no grupo de pares, como por exemplo, usam as suas capacidades para ajudar os outros (Barber e Mueller, 2011).

Por outro lado, nalguns casos, as crianças sobredotadas empenham-se nas relações com os seus pares, contudo o facto de não partilharem os mesmos interesses leva-as muitas vezes ao isolamento, afetando o seu desenvolvimento pessoal, social e emocional (Hollingworth, 1942 cit. por Alencar, 2007).

Apesar das crianças sobredotadas desejarem integrar o grupo de pares, elas ambicionam ainda mais relacionar-se com crianças cujas conceções e expectativas de amizade sejam semelhantes às suas, daí que procurem para seus amigos, crianças mais velhas, adultos e até mesmo outras crianças sobredotadas (Barber e Mueller, 2011).

De acordo com Roedell (1989) cit. por Silverman (1995), as crianças sobredotadas necessitam de estabelecer interações com pares em características, a fim de se sentirem aceites e compreendidas, condições essenciais ao desenvolvimento de competências sociais e de um autoconceito positivo.

É na interação com os pares que as crianças aprendem a construir relacionamentos interpessoais, desenvolvendo competências sociais. A pertença a um grupo de pares é uma peça indispensável para o desenvolvimento harmonioso de todas as crianças e jovens. Neste sentido, é fundamental ajudar os indivíduos sobredotados a desenvolverem o seu potencial e a se sentirem compreendidos e aceites na sociedade, para isso é necessário responder adequadamente às suas necessidades cognitivas, sociais e emocionais.

Cabe então à sociedade a responsabilidade de unir e desenvolver esforços no sentido de propiciar às nossas crianças e jovens as oportunidades, para que eles possam dispor de cidadania.

3.1. A escola e as relações entre pares

A escola é um ambiente onde a criança inicia o seu processo de socialização com outras crianças, que não estão inseridas no seu seio familiar. Neste espaço são partilhados valores, sentimentos e vivências e são estabelecidas interações sociais muito importantes para o desenvolvimento da criança.

Segundo Soares (1990:125), a investigação sobre esta temática tem comprovado que “quando as condições da sala de aula permitem o contacto entre alunos, estes têm uma maior variedade de experiências interpessoais”. A autora acrescenta ainda que as estruturas abertas e apelativas à participação, assim como a existência de atividades extracurriculares promovem trocas relacionais diferenciadas e diversificadas de amigos.

Complementares às competências potenciadas pelas atividades curriculares, as atividades extracurriculares permitem o desenvolvimento de competências muito diversificadas, tais como: sociais, culturais, comportamentais e cognitivas.

A escola influencia por diversos modos a escolha de amizades e a interação entre crianças e jovens, de que são exemplos: na constituição das turmas, a distribuição dos alunos determina as relações sociais entre eles; e na sala de aula, as estratégias de ensino e de aprendizagem afetam, de igual modo, as relações entre pares, pois podem promover ou dificultar o contacto entre alunos através das tarefas que os professores permitem, individuais ou em grupo. Ao nível do ensino secundário, os percursos académicos escolhidos podem afetar as relações entre pares, permitindo novos contactos com outros indivíduos que, até certo ponto, apresentam os mesmos interesses (Soares, 1990).

O recreio caracteriza a vida de todos os estudantes, desde o ensino pré-escolar ao ensino superior. Etimologicamente no termo *recreio* percebe-se uma raiz que nos leva ao termo recreação: “Período para se recrear, como, especialmente, nas escolas, o intervalo entre as aulas” (Ferreira, 1999:1721 cit.

por Neuenfeldt, 2005:15). Por sua vez, recreação é “o momento, ou a circunstância que o indivíduo escolhe espontânea e deliberadamente, através do qual ele satisfaz seus anseios voltados ao seu lazer” (Cavallari; Zacarias, 1994:15 cit. por Neuenfeldt, 2005:15).

Para Pereira (2002), em Portugal, o conceito recreio possui uma valência dupla, referindo-se quer a tempo, quer a espaço. Em determinadas situações, o termo é empregue para identificar um espaço de atividade livre, enquanto que noutras é utilizado como tempo, correspondendo ao período de paragem das atividades curriculares, ao qual atribuímos a designação de intervalo.

Segundo Pellegrini e Smith (1993) cit. por Pereira (2002:113), o recreio é entendido como um “período de *mudança* em que as crianças estão ao ar livre”. Os mesmos autores indicam que é no recreio que acontece uma grande parte das experiências de vida da criança e do jovem, especialmente a nível da aquisição de competências sociais.

Para Pellegrini (1995) cit. por Pereira e Pereira (2012), o recreio permite a interação espontânea entre pares, que pode não acontecer na sala de aula. Na mesma linha de pensamento, Blatchford e Sharp (1994) cit. por Marques (2001) defendem que no recreio a relação entre pares é mais livre e espontânea, bem como as crianças realizam aprendizagens muito importantes. Contudo, é durante o recreio que ocorrem mais conflitos entre os alunos (Olweus, 1993; Whitney e Smith, 1993; Pereira, 1997 cit. por Marques, 2001).

Pelo exposto, depreende-se que a escola influencia o relacionamento entre pares, que por sua vez condiciona o desenvolvimento pessoal e social da criança e do jovem, não podendo por isso, continuar a deixar ao acaso o desenvolvimento interpessoal dos alunos. A escola deve assumir um papel ativo na promoção do desenvolvimento interpessoal das crianças e dos jovens que atende.

4. Programas para crianças sobredotadas

A chamada de atenção de Feldhusen (1982:51) cit. por Falcão (1992:156) apresenta-se como a forma mais transparente e explícita para iniciarmos a abordagem deste assunto:

“os estudantes sobredotados, criativos, talentosos e altamente capazes têm necessidades especiais que diferem das do aluno médio ou abaixo da média. Geralmente, essas necessidades especiais enquadram-se em três categorias gerais: cognitivas, socioafetivas e generativas. A menos que estas necessidades sejam atendidas no lar, na escola e na comunidade, é provável que estes alunos falhem na realização do seu potencial pleno...”

Face ao exposto, torna-se clarividente que as crianças sobredotadas precisam de programas específicos, adequados às suas especificidades.

Os contextos educativos devem então encontrar a resposta mais adequada a cada aluno sobredotado, centrada nas suas necessidades e potencialidades, assegurando desta forma o direito à diferença, que só se constitui como verdadeiro direito quando é exercido num plano de igualdade. É importante não confundir o princípio da igualdade com a ideia de igualdade como homogeneização, isto é, deve-se garantir a igualdade de direitos, respeitando simultaneamente a individualidade de cada um.

De acordo com Tannenbaum (1983) cit. por Falcão (1992:156-157), os objetivos da educação especial para crianças sobredotadas devem emergir de tomadas de decisão na escola e comunidade, embora destaque alguns que facilmente se ajustam à maioria dos programas, como:

“ajudar os indivíduos com alto potencial e desenvolver ao máximo os seus talentos e habilidades; favorecer o seu desenvolvimento global, de tal forma que venha a dar as maiores contribuições possíveis à sociedade, possibilitando-lhes, simultaneamente, viver de uma forma satisfatória; fortalecer um autoconceito positivo; ampliar as experiências desses alunos numa diversidade de áreas não apenas numa delas; desenvolver no aluno uma consciência social; possibilitar ao aluno uma maior produtividade criativa”.

Todavia, no nosso país, só com a publicação do Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de novembro, as crianças e jovens sobredotados viram reconhecidas na Lei as suas necessidades educativas específicas.

O artigo 5.º do referido Despacho Normativo prevê a diferenciação no currículo e nas estratégias de ensino e de aprendizagem a serem definidas no Plano de Desenvolvimento, que deve ser elaborado para os alunos que

revelem capacidades excepcionais de aprendizagem. No entanto, a falta de explicitação e concretização adequada do artigo 5.º supracitado não ocasionou as alterações no processo de ensino e de aprendizagem que os alunos sobredotados têm direito. Apesar da existência de legislação, na prática não se implementaram respostas educativas para as crianças com capacidades excepcionais, que fossem realmente de qualidade, adaptadas às suas necessidades e potencialidades.

Mais recentemente, a publicação do Despacho Normativo n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro, veio revogar a elaboração de Planos de Desenvolvimento para os alunos sobredotados, contudo institui a implementação de medidas de promoção do sucesso escolar e situações especiais de avaliação, como a constituição de grupos de homogeneidade relativa (art. 22.º) e casos especiais de progressão (art. 25.º).

Para que na prática as crianças e os jovens sobredotados sintam o seu direito de cidadania respeitado e se criem situações de igualdade de oportunidades, é fundamental que o Sistema Educativo, os gestores, os professores e os pais assumam as questões relativas à motivação e à estimulação das crianças e jovens sobredotados no contexto escolar.

Diferente dos programas realizados em contexto educativo, o *Projeto Investir na Capacidade* merece menção especial.

Com o objetivo primordial de defender os interesses das crianças sobredotadas, foi criada, no Porto, em outubro de 1987, a Associação Portuguesa das Crianças Sobredotadas (APCS), na sequência do primeiro Congresso Internacional, em agosto de 1986, realizado na mesma cidade (Serra, 2005c). Desde então a associação tem enfrentado muitos desafios e ultrapassado muitas barreiras, embora muitas batalhas continuem ainda por vencer.

Tendo em conta as necessidades educativas específicas a nível do acompanhamento manifestadas pelas crianças e jovens com capacidades e talentos acima da média e como resposta aos inúmeros pedidos de ajuda das famílias face à desmotivação e descontentamento dos filhos relativamente à escola, a Professora Doutora Helena Serra, Presidente da APCS, solicitou, no

ano de 1995, à Irmã Dinis, na altura Diretora da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, a abertura do *Projeto Investir na Capacidade* nas instalações da escola.

As finalidades deste programa são: estimular competências nas crianças e jovens, que contribuem para o seu desenvolvimento pessoal e social, assim como promover a sua integração em ambiente escolar. Neste sentido, as atividades desenvolvem-se no âmbito da estimulação da criatividade, do sentido crítico, do autoconhecimento e da relação interpessoal (“Projeto Investir na Capacidade”, 2009).

A par da promoção das atividades de enriquecimento para crianças e jovens com capacidades e talentos acima da média (entre os 7 e os 14 anos), são realizadas atividades de formação para os pais (“Projeto Investir na Capacidade”, 2009). Este último aspeto constitui uma das mais-valias deste Projeto, dado que a família desempenha um papel preponderante no desenvolvimento da criança e do jovem, devendo por isso estar apetrechada de conhecimentos que permitam responder eficazmente às necessidades do seu filho.

Nos dias de hoje, face às novas responsabilidades educativas das autarquias e às atuais circunstâncias das famílias e escolas, o *Projeto Investir na Capacidade* encontra-se em vários pontos do país, em resultado das parcerias estabelecidas com as Câmaras Municipais, em colaboração com as autoridades regionais de educação.

Em pleno Ano Internacional da Sobredotação e Criatividade, o sentimento longitudinal incide no aumento da consciência pública, assim como governamental, na esperança que o mesmo conduza finalmente a um investimento educacional indispensável à realização pessoal e social, que as crianças e jovens sobredotados têm direito.

COMPONENTE EMPÍRICA

CAPÍTULO 1 – ASPETOS METODOLÓGICOS

1. Definição do objeto de estudo

Pelo exposto anteriormente no Enquadramento Teórico, facilmente se depreende que a problemática da sobredotação tem estado muito em voga ao longo dos últimos anos.

Apesar de atualmente não existir um consenso universal na definição de sobredotação, reconhece-se a heterogeneidade de características dentro do grupo de indivíduos sobredotados, bem como a existência de vários tipos de sobredotação.

O conceito de sobredotação é associado, muitas vezes, a uma “vida facilitada”, contudo a criança sobredotada, a par das capacidades e potencialidades acima da média para a sua idade que apresenta, tem também necessidades e problemas específicos.

Para além das diversas competências que possuem, as crianças sobredotadas vivenciam inúmeras frustrações causadas por vários fatores, entre os quais podemos referir as interações com os pares.

As relações sociais que o indivíduo sobredotado estabelece com o grupo de pares são fundamentais para o seu desenvolvimento pessoal e social por isso, é imprescindível compreender como as crianças sobredotadas se relacionam com os seus pares, em distintos contextos.

Deste modo, circunscrevemos a problemática do nosso estudo às relações das crianças sobredotadas com os seus pares etários e em características, o que aponta para a seguinte pergunta de partida:

Como se caracterizam as relações das crianças sobredotadas com os seus pares etários e em características?

Segundo Quivy e Campenhoudt (1998:44), a melhor forma de iniciar uma investigação assenta na formulação de uma pergunta de partida. Esta “servirá de primeiro fio condutor da investigação” e com ela o investigador “tenta exprimir o mais exatamente possível aquilo que procura saber, elucidar, compreender melhor”.

Os mesmos autores acrescentam que para uma pergunta de partida desempenhar corretamente a sua função deve a mesma atender a três características: clareza, exequibilidade e pertinência. Neste sentido, uma pergunta de partida deve apresentar:

“as qualidades de clareza: ser precisa e ser concisa e unívoca; as qualidades de exequibilidade: ser realista; as qualidades de pertinência: ser uma verdadeira pergunta; abordar o estudo do que existe, basear o estudo da mudança no funcionamento; ter uma intenção de compreensão dos fenómenos estudados” (Quivy e Campenhoudt, 1998:44).

Estas três características foram tidas em consideração na formulação da pergunta de partida da presente investigação, para que a mesma desempenhe corretamente a sua função. Como Sousa (2009:44) afirma “uma pergunta bem formulada permite uma boa condução da investigação”.

Como objetivos deste estudo, pretendemos:

- Averiguar as expectativas das crianças sobredotadas em relação à amizade.
- Averiguar os pontos em que as crianças sobredotadas se identificam com os seus pares.
- Identificar os aspetos que fazem as crianças sobredotadas se sentirem distantes do grupo de pares.
- Reconhecer se as crianças sobredotadas se sentem aceites no grupo de pares.
- Analisar as representações das crianças sobredotadas sobre as relações com os pares etários e em características, em distintos contextos.
- Compreender as representações das crianças sobredotadas sobre as relações com os pares no recreio, no convívio durante as visitas de estudo, nas atividades extracurriculares, assim como, aos sábados, no espaço de convívio do *Projeto Investir na Capacidade*.

- Identificar com quem as crianças sobredotadas gostam de realizar atividades/brincadeiras no recreio, no espaço de convívio das visitas de estudo e do *Projeto Investir na Capacidade*.
- Conhecer como costumam correr as atividades/brincadeiras no recreio e durante o convívio nas visitas de estudo e no *Projeto Investir na Capacidade*.

2. Construção da amostra

2.1. Definição da amostra

Na planificação da investigação, as decisões tomadas ao nível da delimitação da população da amostra prenderam-se na sua adequação aos objetivos da pesquisa.

Assim, trata-se de um estudo centrado numa amostra constituída por sete crianças sobredotadas, com idades a variar entre os 8 e os 10 anos e que integravam o *Projeto Investir na Capacidade* em Vila Nova de Gaia.

Esta pesquisa não procura resultados que possuam um elevado grau de generalização. Tal como referem Bogdan e Biklen (1994) cit. por Carmo e Ferreira (1998:181), numa investigação qualitativa “a preocupação central não é a de saber se os resultados são suscetíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados”. O objetivo primordial assenta nos significados subjetivos que se evidenciam nas respostas, expressões, tom de voz, hesitações, entoações das crianças sobredotadas durante o processo de entrevista.

2.2. Caracterização da amostra

O universo de estudo não se alargou a todas as crianças e jovens que integravam o *Projeto Investir na Capacidade* em Vila Nova de Gaia por uma questão de limitação de tempo, assim como por opção metodológica, uma vez que pretendemos restringir a investigação a crianças sobredotadas que

frequentavam o 1.º ciclo do Ensino Básico. Para além do nível de ensino, a amostra selecionada obedeceu ainda a dois outros critérios: diversidade de género (crianças de ambos os sexos) e tempo de permanência no *Projeto Investir na Capacidade* (crianças que integravam o Projeto pelo primeiro e segundo ano consecutivo).

No Quadro 3 encontra-se a caracterização da amostra da investigação.

Quadro 3 – Caracterização da amostra da investigação.

Crianças sobredotadas	Sexo	Idade	Ano de escolaridade	Ingresso no Projeto Investir na Capacidade
A	Feminino	8 anos	3.º ano	Ano letivo 2012/13
B	Masculino	8 anos	3.º ano	Ano letivo 2011/12
C	Feminino	9 anos	4.º ano	Ano letivo 2012/13
D	Feminino	9 anos	4.º ano	Ano letivo 2011/12
E	Masculino	8 anos	3.º ano	Ano letivo 2012/13
F	Masculino	10 anos	4.º ano	Ano letivo 2011/12
G	Feminino	8 anos	2.º ano	Ano letivo 2011/12

3. Metodologia da investigação empírica

3.1. Opções metodológicas gerais

Com a finalidade de procurar responder à questão formulada no início do estudo, escolheu-se o método, a metodologia e as técnicas de pesquisa. Importa salientar que esta tomada de decisão revestiu-se de enorme importância para o desenvolvimento da investigação.

Entende-se como método, subjacente a uma investigação particular, uma formalização do percurso adequado ao objeto de estudo e concebido de forma a direcionar a investigação para os seus objetivos, permitindo assim obter conhecimentos sobre esse mesmo objeto de estudo (Correia e Pardal, 1995).

Optámos pela modalidade de investigação qualitativa, por esta ser mais dirigida à compreensão e à descrição dos fenómenos globalmente considerados. Segundo Almeida e Freire (2003), a modalidade qualitativa valoriza as intenções das ações humanas e os significados.

De acordo com Bogdan e Biklen (1992) cit. por Tuckman (2000:507), a investigação qualitativa apresenta 5 características principais:

“(1) a situação natural constitui a fonte de dados, sendo o investigador o instrumento-chave da recolha de dados; (2) a sua primeira preocupação é descrever e só secundariamente analisar os dados; (3) questão fundamental é todo o processo, ou seja, o que acontece, bem como o produto e o resultado final; (4) os dados são analisados indutivamente, como se se reunissem, em conjunto, todas as partes de um *puzzle*; (5) diz respeito essencialmente ao significado das coisas, ou seja, ao «porquê» e ao «o quê»”.

Assim sendo, no presente estudo recorreu-se então à estratégia metodológica qualitativa, utilizando-se como método o estudo de caso.

Para Merriam (1988) cit. por Bogdan e Biklen (1994), o estudo de caso consiste na observação pormenorizada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um determinado acontecimento. De acordo com Yin (2010), o estudo de caso, em geral, é o método preferido quando se pretende conhecer o “como” ou o “porquê”, o investigador detém escasso controlo dos acontecimentos reais e o campo de investigação se concentra num fenómeno natural dentro de um contexto da vida real.

Segundo Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1990:169), o campo de investigação num estudo de caso caracteriza-se por ser “o menos construído, portanto o mais real”; “o menos limitado, portanto o mais aberto”; e “o menos manipulável, portanto o menos controlado”. Importa acrescentar ainda, que alguns autores citados por Lessard-Hébert *et al.* (1990) concordam relativamente às características do estudo de caso. Este apresenta então como objeto de estudo um fenómeno natural situado no contexto da vida real, as fronteiras entre o fenómeno estudado e o contexto não estão bem marcadas e o investigador utiliza várias fontes de dados.

3.2. Técnicas de recolha de dados

Para procedermos à recolha de informações é necessário selecionar as técnicas de pesquisa mais adequadas aos objetivos da nossa investigação. Almeida e Pinto (1982:78) defendem que “as *técnicas de investigação* são conjuntos de procedimentos bem definidos e transmissíveis, destinados a produzir certos resultados na *recolha e tratamento* da informação requerida pela atividade de pesquisa”.

Tendo em conta que neste estudo se procuram explicações para uma determinada realidade, ou seja, aprofundar dados relevantes, recorreremos à entrevista semiestruturada como técnica de recolha de dados. Como Quivy e Campenhoudt (1998:193) referem, a entrevista permite proceder à análise “que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se veem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das suas próprias experiências”.

A entrevista é entendida como uma técnica de recolha de informações, próprio da investigação qualitativa, que se baseia essencialmente na comunicação verbal entre entrevistador e entrevistado. Para De Ketele e Roegiers (1993:22):

“A entrevista é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas selecionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspetiva dos objetivos da recolha de informações”.

Esta técnica de recolha de dados adquire enorme importância no estudo de caso, pois através dela o investigador compreende a forma como os indivíduos interpretam as suas vivências já que ela “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan e Biklen, 1994:134).

Segundo Lüdke e André (1986), a grande vantagem da entrevista, comparativamente às outras técnicas, é o facto de permitir a captação imediata

e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de entrevistado e sobre os diversos temas.

No entanto, Rummel (1972:100) apresenta como desvantagens:

“Seu sucesso está na dependência da disposição do entrevistado para informar e de sua capacidade para informar com precisão”; “É influenciado pela “predisposição” emocional do entrevistado – por seu auto-interesse ou autopiedade, pelo seu desejo de aparecer com considerável superioridade, sua hesitação em relatar fatos poucos lisonjeiros para si mesmo, seu impulso de agradar ou antagonizar o entrevistador. Em alguma medida, qualquer entrevistado vai falsear e deformar os fatos que revela”.

Existem vários tipos de entrevistas, que se distinguem pelos seus objetivos e pelo seu maior ou menor grau de diretividade. A opção pela entrevista do tipo semiestruturada para o nosso estudo assentou nos seguintes aspectos que a caracterizam: procura garantir que os vários participantes respondam às mesmas perguntas, permite selecionar temáticas para aprofundamento e introduzir novas questões, caso haja necessidade. Apesar de previamente elaborar-se um guião que serve de eixo orientador ao desenvolvimento da entrevista, esta é caracterizada pela flexibilidade que existe na exploração das questões.

Lüdke e André (1986:34) indicam ainda, que “parece-nos claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados”.

Da relação estabelecida entre a teoria e os objetivos da investigação foram surgindo as dimensões que interessavam analisar, tendo-se construído depois as várias questões que compõem o guião de entrevista¹.

Para Albarello *et al.* (1997), o guião de entrevista patenteia os temas a abordar com o intuito de levar o entrevistado a aprofundar o seu pensamento ou a explorar uma questão de que não fala espontaneamente. Mais ainda, o entrevistador deve recorrer ao guião, respeitando contudo, o mais possível, o seguimento do pensamento do entrevistado.

¹ O guião de entrevista encontra-se no Anexo I.

3.3. Procedimentos de recolha de dados

Face às opções referidas, a pesquisa foi orientada segundo determinados procedimentos. Como Albarello *et al.* (1997:115) assumem “a recolha de informações é um momento importante num procedimento de investigação”.

Esta investigação teve como aspeto central da metodologia a entrevista semiestruturada, por esta razão todo o percurso seguido até à elaboração do guião de entrevista e ainda, a sua construção propriamente dita foram centrais em todo o processo. É de salientar que a construção de um guião é uma tarefa complicada e morosa, uma vez que se tem de ter em conta uma grande diversidade de parâmetros.

Para a construção do guião, começámos por definir as categorias que interessavam analisar de acordo com a breve revisão bibliográfica efetuada e os objetivos da investigação.

Assim, a primeira categoria formulada assenta nas perceções e expectativas das crianças sobredotadas sobre a amizade. As três dimensões que se seguem dizem respeito às relações das crianças sobredotadas com os pares em diferentes contextos: o recreio, os espaços de convívio durante as visitas de estudo e no *Projeto Investir na Capacidade* e as atividades extracurriculares. Estes contextos relacionais garantem o estabelecimento de relações entre crianças sobredotadas e pares etários e em características, bem como promovem a espontaneidade das relações, uma vez que são contextos menos dirigidos, comparativamente ao de sala de aula.

Neste sentido, as dimensões do guião de entrevista construído são as seguintes:

- A.** Visão sobre as suas relações de amizade.
- B.** Interações sociais com os pares no recreio.
- C.** Interações com os pares nas visitas de estudo e nas atividades extracurriculares.
- D.** Interações sociais com os pares no espaço de convívio no *Projeto Investir na Capacidade*.

Posteriormente, a partir das categorias criámos e organizámos as questões, de modo a permitir uma certa sequencialidade no sentido da resposta, fomentando então a construção de um fio condutor em todo o discurso do entrevistado.

A escolha da forma das questões, isto é, questões abertas foi tomada de forma perentória, dado que o objetivo principal é a busca impreterível de informação por parte do entrevistado. Para Lessard-Hébert *et al.* (1990:163), “o investigador deve encorajar a livre expressão do sujeito através de uma escuta não só atenta mas também ativa”, para isso é aconselhável o recurso a questões abertas.

Constatámos que, de um modo geral, o guião se mostrou adequado aos objetivos da investigação. Apenas pontualmente foram colocadas, no decorrer das entrevistas, outras questões que não se encontravam previamente definidas, a fim de esclarecer alguns assuntos e na tentativa de aprofundar algumas respostas mais sumárias.

Destacamos contudo que algumas crianças sentiram-se inibidas durante o processo de entrevista, o que ficou patente no seu tom de voz baixo, nas entoações, nas hesitações, nos sorrisos tímidos e nas respostas sumárias e às vezes lacónicas. Mais ainda, as questões referentes às relações sociais estabelecidas no recreio foram das que deixaram menos à vontade alguns Entrevistados.

Efetuámos sete entrevistas, com duração de cerca de vinte minutos, que foram gravadas na totalidade, com recurso áudio, mediante prévia autorização².

Todas as crianças foram entrevistadas no dia 11 de maio de 2013, na Escola Básica Professor Doutor Marques dos Santos – Serra do Pilar, Vila Nova de Gaia. Este procedimento revelou-se vantajoso, dado que o facto do espaço ser conhecido das crianças sobredotadas contribuiu para amenizar os sentimentos de insegurança associados ao processo de entrevista.

² No Anexo X encontra-se o pedido de autorização dirigido à Professora Doutora Helena Serra, Coordenadora do *Projeto Investir na Capacidade*.

3.4. Métodos e técnicas de tratamento de dados

Terminada a fase de recolha de dados, é chegada a hora de definir as técnicas de tratamento da informação. Segundo Yin (2010), a etapa do estudo de caso mais difícil de realizar é a análise dos dados por isso, a escolha adequada dos métodos e técnicas de tratamento de dados reveste-se de enorme importância.

Decidimos que a técnica mais apropriada para o tratamento do material recolhido seria a análise de conteúdo. Para Bardin (1994:42), a análise de conteúdo é:

“um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”.

Depois de uma primeira audição de todas as entrevistas realizadas, seguiu-se a transcrição de cada uma delas³, tendo sempre o cuidado de respeitar as marcas de oralidade e de linguagem não verbal, como as pausas, as entoações, as hesitações, as expressões faciais e corporais, que tinham sido expressas. Relativamente às referências explícitas de pessoas e lugares, as mesmas foram omitidas de forma a garantir o anonimato.

Concluída a etapa que consistiu na transcrição das entrevistas, fizemos uma primeira leitura a todo o material recolhido e deixámos os dados em latência, durante algum tempo. Esta é uma exigência metodológica da técnica de tratamento adotada.

De acordo com Bardin (1994:10), “ao desempenharem o papel de «técnicas de rutura» face à intuição aleatória e fácil, os processos de análise de conteúdo obrigam à observação de um intervalo de tempo entre o estímulo-mensagem e a reação interpretativa”. Assim sendo, o intervalo de tempo entre a produção da mensagem e a reação interpretativa permitiu o distanciamento indispensável à formulação de inferências válidas e replicáveis.

³ Nos Anexos II a VIII encontram-se as transcrições das sete entrevistas realizadas.

Neste sentido, a análise de conteúdo mostra-se como uma técnica que permite interpretar o sentido da mensagem. Para Bardin (1994:9), deve-se recorrer a “uma hermenêutica controlada” na tentativa de «desocultação» dos sentidos escondidos, “onde uma segunda leitura se substitui à leitura «normal» do leigo”.

Cumprido o período de latência dos dados recolhidos, as sete entrevistas foram sujeitas a várias leituras, mais aprofundadas. Procedeu-se então à construção de indicadores precisos e seguros, de forma a codificar o material recolhido. Segundo Holsti cit. por Bardin (1994:103-104), “a codificação é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo”.

As unidades de registo devem responder adequadamente às características dos dados recolhidos e aos objetivos da pesquisa. Para Bardin (1994:104), a unidade de registo é entendida como a “unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização”.

Nesta investigação, optámos pelo tema como unidade registo, uma vez que é uma:

“unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura. O texto pode ser recortado em ideias constituintes, em enunciados e em proposições portadores de significações isoláveis” (Bardin, 1994:105).

A etapa que se seguiu à codificação foi a categorização. Esta consistiu na classificação dos elementos em categorias, o que permitiu o seu agrupamento. De acordo com Vala (1986:111), uma categoria é normalmente “composta por um termo-chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender, e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito”.

Segundo Bardin (1994), a categorização engloba duas etapas: inventário e classificação. Começa-se por isolar os elementos, que são de seguida distribuídos através da definição prévia de critérios, procurando assim encontrar uma certa organização nas mensagens.

Escolhemos para a nossa pesquisa um critério de categorização semântico, o que quer dizer que os elementos foram repartidos por categorias temáticas.

Quanto aos processos de categorização, Bardin (1994:119) admite a existência de dois processos inversos, a saber: procedimento por «caixas» e procedimento por «milha». No primeiro, é elaborado *a priori* um sistema de categorias e os elementos são repartidos à medida que são encontrados. Enquanto que no segundo, o sistema de categorias resulta da classificação analógica e progressiva dos elementos, sendo que o título concetual é apenas definido quando a operação termina.

No que concerne ao nosso estudo, algumas categorias foram estabelecidas *a priori* aquando da definição das dimensões da entrevista e outras, por sua vez, surgiram da análise dos dados recolhidos.

Na sua definição, procurámos atender às qualidades que, segundo Bardin (1994:120-121), as boas categorias devem evidenciar:

- **Exclusão mútua:** um elemento só pode ser classificado numa categoria.
- **Homogeneidade:** um único princípio de classificação deve orientar a organização das categorias.
- **Pertinência:** uma categoria deve estar adaptada ao material em análise; o sistema de categorias deve estar adequado aos objetivos da investigação, às questões do investigador, bem como corresponder às características das mensagens.
- **Objetividade e fidelidade:** precisão na definição dos índices que determinam a entrada de um elemento numa categoria, evitando distorções devidas à subjetividade. Assim, caso a mesma grelha categorial seja aplicada não se registam diferenças entre as codificações efetuadas por diferentes investigadores.
- **Produtividade:** categorias produtivas são aquelas que fornecem resultados férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exatos.

Não obstante a longa tradição da análise de conteúdo privilegiar uma abordagem quantitativa, face aos nossos objetivos inicialmente traçados,

optámos pela escolha de uma abordagem qualitativa. Bardin (1994:13) refere que a história desta técnica de tratamento de dados é marcada pelo “crescimento quantitativo e a diversificação qualitativa dos estudos empíricos apoiados na utilização de uma das técnicas classificadas sob a designação genérica de análise de conteúdo”.

Neste sentido, para efetuarmos a análise qualitativa dos dados recolhidos construímos o Quadro 4, onde constam as categorias e respetivas subcategorias, bem como as representações de cada uma delas, permitindo desta forma reduzir a subjetividade nas codificações.

Quadro 4 – Representações das categorias e respetivas subcategorias do guião de entrevista.

Categorias	Subcategorias
<p>Visão sobre as suas relações de amizade: opiniões expressas sobre as amizades da criança sobredotada.</p>	<p>Número de amigos para as brincadeiras: refere-se às opiniões expressas quanto ao número de amigos que a criança sobredotada possui para as suas brincadeiras.</p>
	<p>Gostos da criança vs. gostos dos amigos: refere-se à comparação entre os gostos da criança sobredotada e os dos seus amigos.</p>
	<p>Existência de melhor amigo: refere-se à enunciação em primeira pessoa se a criança sobredotada possui, ou não, um melhor amigo.</p>
	<p>Descrição psicológica do melhor amigo: refere-se à indicação pela criança sobredotada das características de ordem psicológica que descrevem o seu melhor amigo.</p>
	<p>Características valorizadas na escolha do melhor amigo: refere-se às qualidades do melhor amigo que a criança sobredotada dá mais valor.</p>
	<p>Aspetos que distinguem amigos de melhores amigos: refere-se à comparação entre amigos e melhores amigos, destacando os aspetos que permitem à criança sobredotada efetuar esta classificação.</p>
<p>Interações sociais com os pares no recreio: refere-se aos papéis e interações entre pares no recreio.</p>	<p>Com quem passa mais tempo no recreio: refere-se às opiniões expressas quanto ao(s) sujeito(s) e/ou grupo com quem a criança sobredotada costuma passar mais tempo no recreio.</p>
	<p>Descrição do convívio no recreio: refere-se às opiniões alusivas à forma como a criança sobredotada interage com os pares no recreio.</p>
	<p>Atividades/brincadeiras no recreio: refere-se às opiniões expressas quanto às atividades/brincadeiras que a criança sobredotada realiza no recreio.</p>
	<p>Quem decide as atividades/brincadeiras no recreio: refere-se às opiniões expressas relativamente ao(s) sujeito(s) que desempenha(m) o papel de escolher as atividades/brincadeiras.</p>
	<p>Atividades/brincadeiras preferidas no recreio: refere-se às opiniões expressas quanto às atividades/brincadeiras, a realizar no recreio, preferidas da criança sobredotada.</p>

<p>Interações com os pares nas visitas de estudo e nas atividades extracurriculares: refere-se aos papéis e interações entre pares durante o convívio nas visitas de estudo e nas atividades extracurriculares.</p>	<p>Descrição do convívio nas visitas de estudo: refere-se às opiniões alusivas à forma como a criança sobredotada interage com os pares durante o convívio nas visitas de estudo.</p>
	<p>Com quem passa mais tempo nas visitas de estudo: refere-se às opiniões expressas quanto ao(s) sujeito(s) e/ou grupo com quem a criança sobredotada costuma passar mais tempo durante o convívio nas visitas de estudo.</p>
	<p>Atividades/brincadeiras nas visitas de estudo: refere-se às opiniões expressas quanto às atividades/brincadeiras que a criança sobredotada realiza no espaço de convívio nas visitas de estudo.</p>
	<p>Relação nas atividades extracurriculares: refere-se às opiniões expressas quanto à forma como a criança sobredotada interage com os pares nas atividades extracurriculares.</p>
<p>Interações sociais com os pares no espaço de convívio do Projeto Investir na Capacidade: refere-se aos papéis e interações entre pares no espaço de convívio no <i>Projeto Investir na Capacidade</i>.</p>	<p>Descrição do convívio no Projeto: refere-se às opiniões alusivas à forma como a criança sobredotada interage com os pares durante o convívio no <i>Projeto Investir na Capacidade</i>.</p>
	<p>Com quem passa mais tempo no Projeto: refere-se às opiniões expressas quanto ao(s) sujeito(s) e/ou grupo com quem a criança sobredotada costuma passar mais tempo durante o convívio no <i>Projeto Investir na Capacidade</i>.</p>
	<p>Atividades/brincadeiras no Projeto: refere-se às opiniões expressas quanto às atividades/brincadeiras que a criança sobredotada realiza no espaço de convívio no <i>Projeto Investir na Capacidade</i>.</p>

O Quadro 4 constituiu uma mais-valia na compreensão dos dados recolhidos, uma vez que possibilitou dissecar a informação pertinente de acordo com os objetivos da investigação. Este quadro permitiu assim elaborar um documento composto pelas respostas temáticas (Anexo IX – Análise de conteúdo).

Elaborámos, em jeito de síntese, um esquema representativo das etapas e calendário da investigação (Anexo XI), o qual proporciona uma perspetiva global do estudo.

CAPÍTULO 2 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

1. Análise categorial dos discursos

Neste capítulo são apresentados e discutidos os resultados obtidos através da análise de conteúdo efetuada às informações recolhidas.

Com as perguntas que foram dirigidas às crianças sobredotadas pretendíamos recolher as suas representações acerca das suas vivências no âmbito do tema em estudo. Sempre numa tentativa de desocultar, de forma a compreender as suas experiências, os seus sentimentos e as suas expectativas, para depois percebermos como se relacionam com os pares etários e em características.

A análise de conteúdo permitiu-nos estabelecer paralelismos entre os vários discursos sobre uma mesma realidade. Efetuámos então esta exploração transversal dos dados com a ajuda de dois tipos de relações, de acordo com Clapier-Valladon (1980) cit. por Coelho (1998): tipo associativo (causalidade – dependência; justaposição – associação; recorrência; ou repetição – identidade) e tipo negação (ambivalência e oposição).

Desta forma, procedemos de seguida à apresentação, análise e interpretação das informações recolhidas no processo de entrevista.

1.1. Visão sobre as suas relações de amizade

A primeira dimensão de análise prendeu-se com a perceção da criança sobredotada sobre as suas relações de amizade, para isso definimos as seguintes subcategorias de análise:

- *Número de amigos para as brincadeiras.*
- *Gostos da criança vs. gostos dos amigos.*
- *Existência de melhor amigo.*

- *Descrição psicológica do melhor amigo.*
- *Características valorizadas na escolha do melhor amigo.*
- *Aspetos que distinguem amigos de melhores amigos.*

A análise das unidades de registo significativas relativas às representações dos Entrevistados, sobre esta primeira dimensão de análise, permitiu-nos perceber que as crianças sobredotadas estabelecem relações de amizade que se distinguem em determinados aspetos.

Analisando o discurso *número de amigos para as brincadeiras*, constatámos que apenas quatro crianças sobredotadas (B, C, F e G), de ambos os sexos, assumem ter muitos amigos para as suas brincadeiras. A Entrevistada D indica que *“quase sempre”* tem muitos amigos.

As restantes crianças sobredotadas do estudo, igualmente de ambos os sexos, partilham das dificuldades de não terem muitos amigos para as suas brincadeiras. Neste âmbito, a Entrevistada A é perentória em afirmar que tem *“mais ou menos”* muitos amigos para as suas brincadeiras. Na mesma linha, o Entrevistado E refere ter apenas alguns amigos com quem partilha as suas brincadeiras: *“tenho alguns”*.

Quando questionados sobre os seus gostos e os dos seus amigos, todos os Entrevistados são unânimes em indicar que partilham gostos com, pelo menos, alguns dos seus amigos. No entanto, a Entrevistada D acrescenta que: *“Eu dou-me melhor com os meninos que também têm os mesmos gostos que eu, gostam das mesmas cores, mas também gosto de ter amigos que gostam de outras coisas para as nossas brincadeiras serem mais variadas.”*

Ainda a este respeito, a análise das unidades de registo permitiu-nos elencar alguns gostos que as crianças sobredotadas do nosso estudo partilham com os seus amigos: *“gosto de desenhar paisagens”* (Entrevistada A); *“gosto de estudar, jogar futebol e de brincar às apanhadinhas”* (Entrevistado B); *“gosto de descobrir coisas novas”*; *“gosto de saber mais, gosto de ser curiosa”* (Entrevistada C); *“gosto de jogar futebol”* (Entrevistado F); *“gosto muito de*

pintar. Os meus amigos gostam de... (pausa) brincar comigo, de aprender, eu também gosto" (Entrevistada G).

Mais ainda, da análise dos gostos dos nossos atores neste processo, registámos alguns que caracterizam as crianças sobredotadas: "gosto de estudar" (Entrevistado B); "*gosto de descobrir coisas novas*"; "*gosto de saber mais, gosto de ser curiosa*" (Entrevistada C); "*Os meus amigos gostam de... (pausa) brincar comigo, de aprender, eu também gosto*" (Entrevistada G).

A partilha de gostos mostra-se assim como um elemento importante na escolha de um amigo. Tendo em conta os interesses particulares das crianças sobredotadas, as dificuldades de relacionamento entre pares surgem devido à dificuldade em encontrarem crianças que compartilhem os seus interesses.

No que concerne à subcategoria *existência de melhor amigo*, todos os Entrevistados mencionam ter pelo menos um melhor amigo. Somente os Entrevistados D e E referem possuir dois melhores amigos.

Esta subcategoria anterior relaciona-se profundamente com outras duas subcategorias: *descrição psicológica do melhor amigo* e *características valorizadas na escolha dos melhores amigos*, assim torna-se imprescindível analisar os discursos proferidos pelas crianças sobredotadas a este respeito.

Através da análise dos discursos na subcategoria *descrição psicológica do melhor amigo*, verificámos que as crianças sobredotadas procuram no(a) seu(sua) melhor amigo(a):

- **um(a) companheiro(a) de brincadeiras** – "*brinca comigo sempre*" (Entrevistado E); "*Brinca comigo sempre que eu quero*" (Entrevistado F).
- **uma pessoa para conversar** – "*também é inteligente como eu*" (Entrevistado E); "*também gosta de aprender*" (Entrevistada G).
- **ajuda e incentivo** – "*sempre que estou triste ela apoia-me*" (Entrevistada C); "*nunca me deixam sozinha e estão sempre a apoiar-me nos maus momentos*" (Entrevistada D); "*sempre que a*

maioria dos meninos não está de acordo comigo ele é o único que está de acordo comigo” (Entrevistado E).

Mais ainda, as crianças sobredotadas indicam como características psicológicas do(a) melhor amigo(a): *“muito simpática”* (Entrevistada A); *“divertido”* (Entrevistado B); *“simpática e... (pausa) gosta de partilhar”* (Entrevistada C); *“muito queridas para mim”* (Entrevistada D); *“brincalhona”* (Entrevistada G).

Quando questionadas sobre o que mais gostam no(a) seu(sua) melhor amigo(a), as crianças sobredotadas destacam as seguintes características:

- **simpático(a):** *“simpática com toda a gente”* (Entrevistada A); *“O serem tão simpáticas”* (Entrevistada D); *“Ser simpática”* (Entrevistada G).
- **amistoso(a):** *“tão minhas amigas”* (Entrevistada D); *“muito amigável”* (Entrevistado E).
- **solidário(a)/companheiro(a):** *“Gosto dela ser solidária... (pausa) em muitos momentos eu posso precisar e ela está sempre lá para me apoiar”* (Entrevistada C); *“não me deixarem para trás”* (Entrevistada D); *“Ele nunca se chateia comigo”* (Entrevistado F).
- **feliz:** *“estar sempre feliz”* (Entrevistado E).
- **pequenino(a):** *“É de ser pequenino. Posso dar abraços...”* (Entrevistado B).

Cruzando as subcategorias *descrição psicológica do melhor amigo e características valorizadas na escolha dos melhores amigos* sobressaem dados com pertinência para o nosso estudo.

As crianças sobredotadas mostram estabelecer relações mais próximas de amizade com quem partilham interesses e os estimam com sentimentos de aceitação e compreensão, sendo que este último aspeto é sobrevalorizado pelas crianças sobredotadas.

As ilações que foram sendo feitas corroboram na íntegra com o discurso das crianças sobredotadas na subcategoria *aspectos que distinguem amigos de melhores amigos*. Assim, reconhecemos os seguintes aspectos:

- **Partilha de gostos:** *“Porque tem gostos mais parecidos com os meus.”* (Entrevistado F)
- **Com quem passa mais tempo:** *“Uns são mais chegados e outros não”; “Alguns eu ando sempre (faz entoação crescente) com eles.”* (Entrevistada A); *“Anda mais tempo comigo”; “Brinca a maior parte do tempo comigo.”* (Entrevistado B); *“Porque eles brincam comigo mais vezes.”* (Entrevistado E)
- **Conhecem-se há mais tempo:** *“Eu distinga porque foi uma pessoa que eu já tinha conhecido há muito tempo, desde o infântario.”* (Entrevistada G)
- **Apoio:**
“Ela é solidária, os outros são pouco, ela é muito... (pausa); Sim, comigo e com todos os seus amigos. Às vezes na escola eu zango-me com alguns amigos e ela ajuda-me a ultrapassar. Ela brinca comigo e faz com que eu esqueça isso e no dia seguinte já está tudo bem. Já não tou zangada com ninguém.” (Entrevistada C)
- **Confiança:**
“Porque eu não tenho tanta confiança nos amigos menos chegados e porque sei que lhes posso dizer qualquer coisa sem elas... (pausa) sem elas não contarem a ninguém por exemplo segredos ou assim e contar os meus medos que elas não vão dizer a ninguém.” (Entrevistada D)

Pelo exposto, concluímos que as crianças sobredotadas do nosso estudo desenvolvem amizades especiais com uma ou duas pessoas, com as quais têm interesses em comum.

Mais ainda, torna-se clarividente que enquanto algumas crianças procuram no seu melhor amigo um companheiro de brincadeiras, outras já se encontram num estágio mais complexo das relações, na medida em que para algumas crianças a partilha de interesses constitui um aspeto essencial na escolha de um amigo, a fim de encontrar nele um excelente parceiro de conversas. Enquanto que, para outras crianças, num estágio ainda mais complexo, o melhor amigo tem o papel de oferecer ajuda, apoiar e incentivar.

1.2. Interações sociais com os pares no recreio

Durante o recreio, as crianças e jovens têm oportunidade de brincar, de partilhar interesses e de interagir quer com os seus colegas de turma, quer com outros alunos da escola. Assim, o recreio contribui indubitavelmente para o harmonioso desenvolvimento global da criança.

Neste sentido, uma outra categoria de análise a que recorreremos foi *interações com os pares no recreio*. Da análise das unidades de registo significativas relativas à representação que as crianças sobredotadas têm a este respeito, verificámos que os aspetos indicados são contrastantes.

As subcategorias definidas, nesta segunda categoria de análise, foram:

- *Com quem passa mais tempo no recreio.*
- *Descrição do convívio no recreio.*
- *Atividades/brincadeiras no recreio.*
- *Quem decide as atividades/brincadeiras no recreio.*
- *Atividades/brincadeiras preferidas no recreio.*

No que diz respeito à análise da subcategoria *com quem passa mais tempo no recreio*, registámos situações bem díspares, desde crianças que nos intervalos ficam na sala de aula, não frequentando assim o recreio, passando por outras que se relacionam mais com crianças com idades inferiores à sua, até às que passam mais tempo com o seu melhor amigo e/ou com outros amigos.

A Entrevistada A é perentória: “*Eu fico na sala... (pausa) a desenhar (sorri).*” O sorriso tímido deixou transparecer algum mal-estar associado à questão e a não frequência do recreio indicia um subterfúgio de autoproteção da criança. As respostas sumárias e até às vezes lacónicas tornaram evidente que a Entrevistada A não estava à vontade para falar sobre este assunto.

No entanto, quando questionada sobre o motivo que a faz ficar na sala a desenhar durante os intervalos, a criança sobredotada A responde: “*Porque adoro (faz entoação crescente) desenhar... (pausa) não gosto de brincar no recreio da manhã nem da tarde (vai diminuindo o tom de voz).*” A entoação

crescente na palavra adoro e a diminuição do tom de voz enquanto proferia “*não gosto de brincar no recreio*” deixaram sobressair várias emoções. A entoação crescente na tentativa de disfarçar o sentimento de fuga ao desconforto que o recreio lhe causa, evidente na diminuição do tom de voz.

Por sua vez, o Entrevistado B assume a sua preferência por passar mais tempo com crianças mais novas: “*Passo também com os meninos do 1.º e 2.º anos, jogo futebol com eles... (pausa) passo um bocado de tempo com a pré... (pausa) e essas coisas.*”

Notámos em ambas as crianças sobredotadas um misto de emoções enquanto falavam deste assunto, mal-estar associado aos pares etários e desejo de se sentirem aceites. As crianças sobredotadas A e B desenvolveram estratégias que lhes permitem evitar as situações que lhes causam desconforto.

Os Entrevistados E e F admitem passar mais tempo com os respetivos melhores amigos. No entanto, as Entrevistadas C e G referem que, apesar de passarem mais tempo com as respetivas melhores amigas também estão com outros amigos: “*Com a minha melhor amiga... (pausa) com outra minha amiga e com o namorado da minha melhor amiga.*” (Entrevistada C); “*Com a minha melhor amiga, com outras amigas, com outros amigos.*” (Entrevistada G)

Por outro lado, a Entrevistada D salienta que durante o recreio está mais tempo com os seus colegas de turma, preferencialmente com as raparigas mas em certas ocasiões relaciona-se igualmente com os rapazes: “*Depende, se eu estiver ou zangada ou não me apetecer estar com as raparigas às vezes estou com os rapazes da minha turma.*” Acrescenta ainda que não se relaciona muito com alunos dos outros anos: “*Sim, não me relaciono lá muito com os dos outros anos porque ainda não os conheço bem, quase nunca passamos pelas turmas deles.*”

Ao longo do processo de entrevista, a Entrevistada D mostrou-se, claramente, à vontade para falar do tema, tal como deixou bem patente o sentimento de união que existe na sua turma, evidenciando a sua perfeita integração no grupo.

Relativamente à subcategoria *descrição do convívio no recreio*, as fugas às questões e as respostas lacónicas foram notórias. No entanto, tendo em conta as unidades de registo significativas a este respeito, reconhecemos que diferentes aspetos são destacados pelos sujeitos.

O Entrevistado B indica claramente que não considera importante o tempo que passa no recreio com os seus amigos, o que pode estar relacionado com o interesse manifestado pela criança sobredotada em estudar e/ou então com o tipo de interação estabelecida com os pares durante o recreio.

Contrariamente, a Entrevistada D refere que gosta muito do convívio no recreio com os seus amigos: *“Gosto muito porque o recreio é para nós estarmos sem estarmos a dar aulas ou assim e podemos fazer o que nós quisermos com eles.”* Mais ainda, aproveita a ocasião para reforçar, mais uma vez, a união da sua turma: *“a minha turma é digamos unida porque nos protegemos uns aos outros quando alguém se mete em confusões da nossa turma nós vamos lá logo defender.”*

Um outro aspeto relevante no seu discurso assenta no facto de ter um papel ativo no recreio, no que se refere à intervenção em zangas que possam ocorrer. Na tentativa de apaziguar a situação, procurando resolver os conflitos, a criança sobredotada D deixa transparecer a sua preocupação com os problemas dos outros. É assim elucidativo o seu discurso: *“Às vezes, na minha turma não acontece muitas vezes, mas dos outros anos às vezes eles põem-se a lutar e eu e as minhas amigas vamos lá perguntar o que se passou ou vamos às professoras deles para as professoras saberem.”*

De igual modo, a Entrevistada C assume a união da sua turma: *“A minha turma gosta de estar sempre junta, nem sempre está separada... (pausa) no recreio.”* Todavia, o seu discurso sobre o convívio no recreio é marcado por um aspeto muito pertinente para o nosso estudo e que reforça a ideia de que as crianças sobredotadas estabelecem amizades mais próximas com crianças que as estimam com compreensão e respeitam as suas vontades. Neste sentido, a Entrevistada C menciona o seguinte:

“às vezes quando estou a brincar com as minhas amigas... (pausa) às vezes quando as quero deixar para brincar com outras amigas eu digo-lhes e elas dizem o que lhes vem à cabeça. Por exemplo um dia eu disse à minha melhor amiga que

queria ir brincar com outra amiga e ela disse assim: «Não faz mal, se tu queres tu queres, podes ir». É só isso.»

Ainda no que diz respeito à subcategoria *descrição do convívio no recreio*, o Entrevistado E afirma que gosta muito de brincar no recreio com os seus amigos, embora apenas goste de o fazer com a maioria dos amigos da sua turma: *“Não gosto de brincar com todos os amigos da minha turma, mas a maior parte sim.”*

Por último, os Entrevistados F e G, de forma muito sucinta, indicam que o convívio com os colegas no recreio é bom.

Assim, parece-nos extremamente importante ressaltar a turbulência de emoções que emergem do discurso das crianças sobredotadas: aceitação pelos pares, interesse e preocupação pelos problemas dos outros, não atribuição de relevância ao tempo passado no recreio e união entre os pares. Obviamente que o convívio das crianças sobredotadas no recreio e a subvalorização ou sobrevalorização atribuída ao tempo que as mesmas passam no recreio depende diretamente do tipo de interação estabelecida com os pares.

Da análise do discurso das crianças sobre as *atividades/brincadeiras no recreio*, constatámos que compartilham algumas brincadeiras: *“Apanhadinhas, jogar futebol e outras coisas.”* (Entrevistado B); *“Quando estou com os rapazes e com algumas amigas é mais às apanhadinhas e às escondidinhas e a essas coisas.”* (Entrevistada C); *“Jogar futebol, às escondidinhas e às caçadinhas.”* (Entrevistado F); *“Costumamos brincar, jogar à bola... (pausa) joga às caçadinhas, às escondidas... (pausa) brincamos à macaca, ao jogo do galo e a esses jogos.”* (Entrevistada G)

Porém, a criança sobredotada C revela de forma evidente a sua atitude investigativa e a sua enorme curiosidade nas brincadeiras que realiza: *“investigar coisas para ficar a saber mais. Então nós por exemplo nós pegamos em qualquer coisa e tentamos adivinhar de onde veio.”*

Esta motivação intrínseca pela descoberta encontra-se de igual modo patente nas brincadeiras realizadas pela criança sobredotada E, especialmente

na que denomina por laboratório: *“Costumo por exemplo brincar às férias ou por exemplo brincar às caçadinhas outras vezes é brincar como por exemplo se estivéssemos no laboratório.”*

Nas *atividades/brincadeiras no recreio*, a criança sobredotada D volta a atribuir uma enorme importância à união da turma, desta forma todos os alunos reúnem-se no final do recreio para conversar sobre o que aconteceu durante o mesmo. Concretamente sobre as *atividades/brincadeiras realizadas* indica que vão desde conversar até jogar, não especificando o tipo de jogos: *“Às vezes é só conversar porque estamos muito cansados ou assim ou às vezes jogamos muito assim... (pausa) A minha turma, pelo menos a minha turma, nós juntamos quase sempre no fim do recreio conversamos sobre o quê que fizemos.”*

Importa agora refletirmos sobre as *atividades/brincadeiras preferidas no recreio* das crianças sobredotadas deste estudo, para isso procedemos à análise das unidades de registo produzidas pelos Entrevistados a este respeito.

Do estabelecimento de relações de paralelismo entre as subcategorias *atividades/brincadeiras no recreio* e *atividades/brincadeiras preferidas no recreio*, constatámos que existe uma correspondência entre as *atividades/brincadeiras* que as crianças sobredotadas realizam no recreio e as suas preferidas nesse contexto: *“Apanhadinhas e jogar futebol.”* (Entrevistado B); *“brincadeiras sobre curiosidade, gosto de brincadeiras sobre descoberta e assim essas coisas.”* (Entrevistada C); *“Jogar à bola e jogar às escondidinhas.”* (Entrevistado F); *“Escondidinhas, caçadinhas e jogar à bola.”* (Entrevistada G)

As *atividades/brincadeiras preferidas* da Entrevistada D são semelhantes às das crianças sobredotadas que referimos anteriormente: *“Gosto de jogar às caçadinhas e também jogos de escondidas.”*

Por outro lado, a Entrevistada A menciona que prefere brincar no seu quarto: *“Brincar com as bonecas que tenho no quarto”*. A criança sobredotada A ao considerar o seu quarto como o seu espaço preferido para brincar deixa patente os sentimentos de bem-estar que associa ao mesmo. Acrescenta ainda que na escola tem “pouquinhos” brincadeiras. É de salientar a utilização de um diminutivo pela criança sobredotada, reforçando o número reduzido de

brincadeiras na escola, o que corrobora com o que foi dito anteriormente relativamente ao seu espaço preferido para brincar.

Na mesma linha, o Entrevistado E assume que gosta de brincar sozinho, apesar de gostar de brincar igualmente em grupo: “*normalmente eu gosto de brincar junto mas também gosto de brincar sozinho. Por exemplo quando estou sozinho gosto de brincar à natação mas só que não tem água por isso faço tipo assim... (dá umas braçadas).*”

A preferência por brincar sozinha surge como opção válida para uma criança que se depara com dificuldades em construir amizades válidas com outras crianças, com as quais partilha interesses e se sente aceite e compreendida. O sentimento de não ser compreendida e aceite leva-a muitas vezes ao isolamento.

A contiguidade entre as unidades de registo das subcategorias *atividades/brincadeiras no recreio* e *atividades/brincadeiras preferidas no recreio* compreende-se através do cruzamento dos dados com as unidades de registo significativas no âmbito de uma outra subcategoria, *com quem passa mais tempo no recreio*. Assim, o facto das crianças sobredotadas passarem mais tempo no recreio com o(a) seu(sua) melhor amigo(a) e/ou com outros amigos, com os quais se sentem próximas e partilham gostos e interesses fundamenta a convergência das subcategorias indicadas.

No que concerne à subcategoria *quem decide as atividades/brincadeiras no recreio*, analisámos as unidades de registo quanto à representação que os Entrevistados têm a este propósito e verificámos o seguinte aspeto em comum: pelo menos algumas vezes as crianças sobredotadas desempenham um papel decisivo na escolha das atividades/brincadeiras, o que mostra alguma tendência para assumirem a responsabilidade nas situações.

No entanto, esta capacidade de liderança é afetada drasticamente pelas interações com os pares. A ambição de serem aceites e integrarem o grupo conduz as crianças sobredotadas, muitas vezes, à passividade. A criança sobredotada E assume de forma perentória que não costuma escolher as

brincadeiras: *“Não, porque eu gosto mais quando os meus amigos têm ideias para brincar.”* (Entrevistado E)

Reconhecemos ainda, que em alternativa quem escolhe muitas vezes as atividades/brincadeiras é o melhor amigo. Para interpretarmos este facto é necessário analisar as unidades de registo relacionadas com a caracterização do melhor amigo assim, sabendo que as crianças sobredotadas estabelecem relações de amizade mais próximas com crianças que as aceitam e compreendem, bem como com quem partilham interesses, facilmente se depreende que o papel decisivo na escolha das atividades seja repartido:

“Sou eu e a minha melhor amiga. Às vezes quando são as raparigas sou eu e a minha melhor amiga e outra amiga... (pausa) e quando estamos com os rapazes, os rapazes escolhem e as raparigas dizem se aceitam ou não.” (Entrevistada C);

“Normalmente o do laboratório é o... (refere o nome do menino que identificou em primeiro lugar como sendo um dos seus melhores amigos) mas há uma amiga minha que se chama... (identifica a menina), mas não é das minhas melhores amigas, e ela gosta muito de brincar às restantes coisas e é ela que decide mas às férias é o... (refere o nome do menino).” (Entrevistado E);

“Sou eu, o meu melhor amigo e outro amigo meu.” (Entrevistado F); *“Eu e a minha melhor amiga.”* (Entrevistada G)

A criança sobredotada B também escolhe algumas vezes as atividades/brincadeiras a realizar no recreio, recordamos porém que este Entrevistado passa mais tempo no recreio com crianças mais novas do que ele: *“Às vezes sou eu... (pausa) e às vezes são os outros meninos.”*

No entanto, no caso da criança sobredotada D emerge da união da turma uma espécie de organização hierárquica, cabendo então ao delegado de turma ou a uma outra colega escolher as atividades/brincadeiras a desenvolver no recreio: *“Ou o delegado de turma que se chama... (refere o nome do menino) ou uma menina que é a... (identifica a menina).”*

Os sentimentos de união e de identificação com o grupo ocasionam que a criança sobredotada D não tome um papel ativo na escolha das atividades: *“Não muito. Eles decidem todos, porque como eu já disse eles têm quase todos os mesmos gostos que eu e eu aceito as brincadeiras.”*

Assim, percebemos dos discursos das crianças sobredotadas que o recreio é palco de interações bastante complexas e díspares.

As crianças sobredotadas do nosso estudo apresentam vivências e experiências tão contraditórias, desde crianças que passam o intervalo na sala, a crianças que se relacionam com crianças mais novas e outras que interagem preferencialmente com um grupo bastante limitado de crianças, estando incluído nesse o(a) seu(sua) melhor amigo(a), até crianças que se sentem parte integrante da sua turma, onde o sentimento de união é transversal em todo o seu discurso.

A vivência de cada criança refletir-se-á no seu desenvolvimento pessoal e social. Sentir-se diferente e fora do contexto pode fragilizar a criança sobredotada, levando-a muitas vezes ao isolamento ou à imolação do seu “eu”.

1.3. Interações com os pares nas visitas de estudo e nas atividades extracurriculares

Uma vez que as visitas de estudo proporcionam momentos de convívio em espaços distintos do recreio, considerámos pertinente questionar as crianças sobredotadas a este respeito.

Quanto às atividades extracurriculares, decidimos incluir esta dimensão no nosso estudo, dado que o contexto onde as mesmas se desenrolam caracteriza-se por ser mais livre do que o ambiente onde decorrem as atividades curriculares mas mais dirigido do que o recreio, constituindo-se por isso, como um excelente termo de comparação.

Assim, definimos para subcategorias da terceira categoria:

- *Descrição do convívio nas visitas de estudo.*
- *Com quem passa mais tempo nas visitas de estudo.*
- *Atividades/brincadeiras nas visitas de estudo.*
- *Relação nas atividades extracurriculares.*

Da análise das subcategorias relacionadas com as visitas de estudo, verificámos que a propósito da *descrição do convívio nas visitas de estudo* as

crianças sobredotadas mencionam as diferentes atividades que costumam realizar durante as visitas de estudo.

Durante o espaço de convívio, as crianças aproveitam para conversar sobre a visita, trocando impressões: “*Falamos.*” (Entrevistada A); “*Falo sobre a visita de estudo que fiz até àquele momento.*” (Entrevistado B); “*conversamos sobre o quê que gostávamos de fazer nesse dia, o quê que gostávamos de fazer na visita e o quê que vamos achar.*” (Entrevistada D)

No entanto, o Entrevistado E sugere que o convívio é propício também à brincadeira: “*Brincamos muitos, cantamos canções que aprendemos na música, rimos.*”

A saída do espaço escolar confere, à visita de estudo, um caráter motivador, o que despoleta nas crianças sobredotadas emoções como a felicidade e excitação. Tal como indica a Entrevistada D ao referir-se ao momento de convívio durante as visitas: “*Nós aí fazemos assim uma pausa de estarmos da excitação de estarmos fora da escola e não termos aulas nesse dia.*”

Ainda a este propósito, o Entrevistado E reforça a ideia de que a participação em visitas de estudo origina sentimentos de felicidade: “*ficamos muito feliz por causa de imos.*”

Relativamente ao convívio propriamente dito, a Entrevistada C começa por afirmar categoricamente que não existe qualquer diferença entre o convívio durante as visitas de estudo e o do recreio, contudo termina o seu discurso reconhecendo que é ligeiramente diferente, devido aos parceiros de brincadeiras que não são sempre os mesmos:

“Nas visitas de estudo não há qualquer diferença entre a escola. Até na escola nós costumamos brincar mais no recreio mais com as raparigas e ao almoço, como são poucas raparigas, brincamos mais com os rapazes. Nas visitas de estudo já estão as raparigas e os rapazes misturados, já brincamos todos juntos. Não é como às vezes na escola mas não é uma grande diferença.”

Nesta mesma linha, a criança sobredotada F indica que o convívio com os seus colegas é “*bom*”.

Importa referir que a Entrevistada G não tinha até à data da entrevista participado em visitas de estudo.

Cruzando as subcategorias *descrição do convívio no recreio e nas visitas de estudo* sobressaem das unidades de registo dados relevantes para o nosso estudo.

As visitas de estudo proporcionam palcos distintos do recreio, propícios a interações entre alunos. Nos casos em estudo, por análise das unidades de registo produzidas pelos Entrevistados, concluímos que as crianças sobredotadas que manifestam ter uma boa relação com os seus colegas no recreio, deixam evidente que não existe qualquer diferença entre as relações estabelecidas nos dois contextos. Contudo, nos casos em que a interação com os colegas no recreio não é pautada por sentimentos de bem-estar generalizados, estes encontram-se patentes no discurso da criança sobredotada, no âmbito do convívio durante as visitas de estudo, de que é exemplo o do Entrevistado E, supracitado.

Quanto à subcategoria *com quem passa mais tempo nas visitas de estudo*, deparámo-nos com uma semelhança relativamente à subcategoria homónima desta no âmbito das interações no recreio: o(a) melhor amigo(a) é indicado(a) como parceiro(a) preferencial nas visitas de estudo. Os trechos seguintes expressam esta semelhança: “... *(identifica duas colegas, sendo uma delas a sua melhor amiga), uma vez fiquei à beira de um rapaz.*” (Entrevistada A); “*Com o meu melhor amigo.*” (Entrevistado B); “*Com a minha melhor amiga... (refere o nome da menina) e outra que é a... (identifica a menina).*” (Entrevistada D); “*Com algumas raparigas e com o meu melhor amigo.*” (Entrevistado F)

Mais ainda, o Entrevistado E indica que passa mais tempo com todos os seus amigos da turma, estando obviamente incluído o seu melhor amigo: “*Passo mais tempo com todos os meus amigos da turmas*”.

Por sua vez, a criança sobredotada C assume que não está mais tempo com um determinado colega em especial, mas privilegia o convívio com todos os seus colegas de turma: “*Relaciono-me com todos.*”

A maioria das crianças sobredotadas deixa, mais uma vez, patente a relação próxima que tem com o seu melhor amigo, o qual tem um papel

importante na sua vida. Em virtude do melhor amigo estimar a criança sobredotada com sentimentos de aceitação e apoiá-la incondicionalmente, a criança sobredotada elege-o como par preferencial e às vezes até único, independentemente do contexto relacional.

No que concerne à subcategoria *atividades/brincadeiras nas visitas de estudo*, considerámos todas as unidades de registo que permitem elencar atividades/brincadeiras desenvolvidas pelas crianças sobredotadas durante o espaço de convívio nas visitas de estudo.

A par das brincadeiras realizadas, as crianças conversam sobre a visita de estudo: “*Falamos.*” (Entrevistada A); “*Falamos.*” (Entrevistado B); “*Falamos e brincamos às escondidinhas e às apanhadinhas.*” Entrevistada C); “*conversamos sobre o quê que gostávamos de fazer nesse dia, o quê que gostávamos de fazer na visita e o quê que vamos achar.*” (Entrevistada D); “*Brincamos muitos, cantamos canções que aprendemos na música*”(Entrevistado E); “*Às vezes brincamos às caçadinhas, outras vezes fazemos brincadeiras que eu nem sei o nome.*” (Entrevistado F)

A visita de estudo fomenta a partilha de opiniões entre as crianças, na medida em que proporciona temas de conversa em comum. Assim, as crianças sobredotadas, para além das brincadeiras que realizam, conversam sobre vários aspetos da visita de estudo. Contrastando com os dados registados na categoria homónima no contexto do recreio, dado que neste último a conversa não se mostra como uma das atividades privilegiadas pelas crianças sobredotadas.

No que concerne à *relação nas atividades extracurriculares*, a análise dos discursos das crianças sobredotadas revelou por unanimidade que a mesma é boa. No entanto, as unidades de registo caracterizam-se por serem muito sucintas, o que condiciona as inferências.

A este respeito, as crianças sobredotadas indicam: “*Boa... (pausa).*” (Entrevistada A); “*Relaciono-me bem com todos... (pausa) convivemos, fazemos perguntas.*” (Entrevistado B); “*É boa porque nos defendemos uns aos*

outros e aceitamos as opiniões dos outros.” (Entrevistada D); *“Gostamos muito mas só que alguns meninos que são os mais preguiçosos que nem gostam das atividades.”* (Entrevistado E); *“Boa, relaciono-me com todos.”* (Entrevistado F); *“Relaciono-me bem com todos.”* (Entrevistada G)

Destacamos os discursos das crianças sobredotadas D e E por motivos distintos. A Entrevistada D salienta a importância do respeito pelas opiniões dos outros nas relações entre pares. Enquanto que o Entrevistado E faz um juízo moral em relação aos colegas que se mostram menos trabalhadores, o que pode ocasionar o afastamento dos pares devido à falta de tolerância face a comentários mais críticos.

A criança sobredotada C, num discurso bem elucidativo, indica que a relação com os pares durante as atividades extracurriculares não é muito diferente da que têm no recreio. No entanto, salienta a maior liberdade que usufruem no recreio, o que lhes permite realizar as atividades e brincadeiras pretendidas, e reforça ainda o sentimento de união que a turma compartilha:

“Por exemplo às vezes na ginástica gostamos de tar todos juntos mas às vezes, quando é às caçadinhas, temos de nos separar, mas não faz mal pois isso também não tem nada a ver com a amizade e nós... (pausa) não é uma grande diferença dos recreios, porque por exemplo no inglês nós estamos na sala e há uma amiga, que é a minha colega do lado, então ela às vezes fala comigo, mas não fala muito mas... (pausa) nós no recreio fazemos o que nos apetece mas não fazemos nada de mais, nas AEC's é que às vezes nós falamos um pouco mas depois trabalhamos sempre, quase nunca nos distraímos.” (Entrevistada C)

1.4. Interações sociais com os pares no espaço de convívio no *Projeto Investir na Capacidade*

Quanto à categoria *Interações sociais com os pares no espaço de convívio do Projeto Investir na Capacidade*, tivemos em consideração para análise todas as unidades de registo que possibilitam caracterizar a relação que as crianças sobredotadas estabelecem com os seus pares em características no espaço de convívio do *Projeto Investir na Capacidade*.

Procurámos, no âmbito da nossa pesquisa, compreender como as crianças sobredotadas interagem com os pares em características, a fim de comparar com as relações estabelecidas com os pares etários no recreio, no

espaço de convívio durante as visitas de estudo e nas atividades extracurriculares.

Assim sendo, definimos as seguintes subcategorias:

- *Descrição do convívio no Projeto.*
- *Com quem passa mais tempo no Projeto.*
- *Atividades/brincadeiras no Projeto.*

Relativamente à *descrição do convívio no Projeto*, da análise das unidades de registo produzidas pelos Entrevistados, verificámos que as crianças sobredotadas por unanimidade se incluem em dois grupos. Um dos quais é constituído pelos Entrevistados que consideram o convívio com os pares em características no Projeto bom e um outro que, por sua vez, inclui as crianças sobredotadas que em virtude da relação estabelecida com os seus pares etários, companheiros de escola, ser caracterizada por uma forte união entre todos, não se sentem tão próximas dos pares em características, com os quais interagem no Projeto, ressalvando porém que gostam de conviver com os seus pares em características.

No entanto, salientamos dois fatores importantes que devem ser tidos em atenção nesta discussão. O grupo de crianças sobredotadas que integram o *Projeto Investir na Capacidade* apenas se reúne uma vez por semana, sendo desta forma uma interação menos regular, principalmente quando comparada com a que as crianças sobredotadas estabelecem com os pares em contexto escolar. Mais ainda, algumas crianças sobredotadas somente integraram o Projeto no presente ano letivo.

Assim, as crianças sobredotadas indicam que: *“Bem... (pausa) aqui é diferente porque conheci amigos novos que não tinha conhecido e... (pausa) não estou muito habituada, mas gosto de estar aqui e dou-me bem com os meus colegas.”* (Entrevistada C); *“É diferente porque não estou ligada a tantos amigos.”* (Entrevistada D)

Na mesma linha de pensamento, o Entrevistado F compara o convívio com os pares na escola e no *Projeto Investir na Capacidade* e coloca as interações que estabelece com os pares em igual patamar, contudo destaca

que no Projeto ainda não é amigo de alguns colegas: “*É tão bom como o da escola. Só com alguns ainda não sou bem amigo.*”

O fator, já anteriormente mencionado, relacionado com a periodicidade semanal das atividades desenvolvidas no *Projeto Investir na Capacidade*, em oposição aos cinco dias da semana que as crianças sobredotadas interagem com os seus colegas na escola tem, com certeza, uma grande influência no tipo de relação construída.

Pela análise transversal feita aos discursos das crianças sobredotadas C e D, cruzando várias unidades de registo, concluímos que quanto maior a união entre as crianças sobredotadas e os seus colegas de turma, onde o sentimento de aceitação eleva-se ao de diferença, as relações que se estabelecem de forma menos frequente não são tão próximas como as primeiras.

Com uma vivência diametralmente oposta às das Entrevistadas C e D, a criança sobredotada A, que não frequenta o recreio, durante o espaço de convívio no *Projeto Investir na Capacidade* interage com os seus pares em características, não se isolando na sala. A entoação crescente que a criança sobredotada faz ao afirmar que o convívio no Projeto é bom enfatiza o seu sentimento em relação à interação que estabelece, contrastando com a relação com os seus pares na escola: “*É bom (faz entoação crescente).*”

Pelo exposto, salientamos que nas situações em que a criança sobredotada sente-se distante do grupo turma e isola-se como estratégia de autoproteção, em situações de convívio com os pares em características, esta procura interagir com outras crianças sobredotadas, revelando explicitamente sentimentos de bem-estar associados ao mesmo.

No que concerne à subcategoria *com quem passa mais tempo no Projeto*, da análise do discurso das crianças sobredotadas constatámos várias situações.

Quatro crianças sobredotadas indicam que estão mais tempo com um ou dois colegas do *Projeto Investir na Capacidade*: “... (refere o nome de duas meninas).” (Entrevistada A); “*Quase sempre só estou com a... (identifica a menina) e às vezes é um bocado difícil porque queria estar com as outras*

peessoas, mas elas gostam de estar com outras meninas e meninos.” (Entrevistada D); *“Com o... (refere o nome do menino que identificou em primeiro lugar como sendo um dos seus melhores amigos).”* (Entrevistado E); *“Sim, com o... (identifica o menino, sendo o mesmo mais velho do que ele).”* (Entrevistado F)

Apesar do aspeto referido ser similar a todos os Entrevistados citados anteriormente, sobressaíram das unidades de registo grandes diferenças.

Assim, a criança sobredotada D sente necessidade de interagir com mais colegas durante o espaço de convívio do Projeto. Recordamos mais uma vez que a Entrevistada D partilha com a sua turma um sentimento de grande união, funcionando a turma como um todo que resulta da interação de todos os alunos. Deste modo, a criança sobredotada D por se relacionar mais com apenas uma colega no Projeto, sente necessidade de interagir com mais crianças sobredotadas.

O Entrevistado E revela a particularidade do seu melhor amigo frequentar quer a sua escola, quer o *Projeto Investir na Capacidade*. Em ambos os contextos, a criança sobredotada E admite que é com ele que passa mais tempo nos respetivos espaços de convívio. O sentimento de bem-estar mútuo marca a relação próxima dos dois meninos, encontrando um no outro a aceitação e compreensão que ambicionam.

Por último, o Entrevistado F refere que passa mais tempo com um menino mais velho, enquanto que no recreio indica que está mais tempo com o seu melhor amigo. Na ausência daquele amigo mais próximo, a criança sobredotada F procura relacionar-se com crianças cujas conceções e expectativas de amizade sejam semelhantes às suas, encontrando-as nas crianças mais velhas, com as quais considera ter mais em comum.

Nesta mesma linha, o Entrevistado B afirma que no *Projeto Investir na Capacidade* relaciona-se com crianças mais velhas, contrariamente ao que menciona ocorrer no recreio, onde interage preferencialmente com crianças mais novas: *“Relaciono-me com os do 2.º ano na mesma mas com os do 4.º e 5.º anos.”*

O “distanciamento” que a criança sobredotada B procura na escola em relação aos seus pares etários, bem como aos alunos mais velhos por receio de não aceitação, indiciando mesmo subterfúgios autoproteção, esvanece no *Projeto Investir na Capacidade*.

Ainda a este propósito, a Entrevistada G indica que interage mais com os colegas do seu grupo no Projeto e com uma menina mais velha: “*Com os do grupo... (referiu o grupo) e com a... (identificou a menina).*”

Noutro tipo de registo, a Entrevistada C, tal como refere no âmbito do convívio com os pares durante as visitas de estudo, destaca que está mais tempo com as raparigas do que com os rapazes: “*Brinco muito com as raparigas especialmente e às vezes com os rapazes também*”. Como é sabido, as crianças do sexo feminino encontram-se, em média, num estágio mais avançado de amizade do que as crianças do sexo masculino. Assim, a criança sobredotada C encontra mais facilmente nas raparigas concepções e expectativas de amizade semelhantes às suas.

Uma outra subcategoria de análise que recorremos foi as *atividades/brincadeiras no Projeto*. Da análise das unidades de registo evidenciam-se os seguintes dados.

A Entrevistada A afirma que costuma conversar com os colegas e só “às vezes” é que realiza algumas brincadeiras. No entanto, quando questionada a propósito de quem costuma escolher essas brincadeiras, a criança sobredotada indica que “*São praticamente alguns (risos)*”. A linguagem não verbal deixa transparecer que a Entrevistada A não assume o papel na escolha das brincadeiras, o que corrobora com a seguinte passagem: “*Eu costumo fazer o que os meus colegas querem... (pausa).*”

O desejo de se sentirem aceites pelo grupo faz com que as crianças sobredotadas assumam uma atitude passiva face às vontades dos seus pares. No caso da criança sobredotada A, a sua vivência em contexto escolar e o facto de ter integrado o *Projeto Investir na Capacidade* somente no ano letivo de 2012/2013 torna o sentimento de aceitação ainda mais ambicionado.

Por sua vez, a Entrevistada D refere que o espaço de convívio, que tem como palco o parque existente nas instalações, é aproveitado para conversar: *“Como nós temos atrás da escola uma espécie de divertimentos, nós estamos lá sempre a conversar e juntos a conviver e depois com os monitores também damos a volta à escola e voltamos para as salas.”*

Numa outra perspetiva, os Entrevistados B, E, F e G mencionam que o espaço de convívio é utilizado para realizar brincadeiras e outras atividades: *“Brincar às corridas a ver quem chega dentro da escola primeiro.”* (Entrevistado B); *“Normalmente costumamos fazer a mesma coisa. Por exemplo, correr, saltar, também gostamos de brincar a certas coisas.”* (Entrevistado E); *“Ginástica.”* (Entrevistado F); *“Costumamos ir ao parque brincar, depois dar a volta à escola e vir para aqui para dentro.”* (Entrevistada G)

Por último, a criança sobredotada C deixa transparecer, mais uma vez, a sua atitude investigativa nas atividades que realiza com os seus companheiros durante o espaço de convívio, embora às vezes brinquem a outro tipo de jogos, na mesma linha dos que foram indicados antes: *“Às vezes... (pausa) uma rapariga descreve uma coisa e nós temos de adivinhar o que é. Outras vezes brincamos às caçadinhas só raparigas, outras vezes é às caçadinhas só com os rapazes.”*

Pelo exposto, depreendemos que o tipo de relação construída com os pares etários em contexto escolar, a periodicidade semanal da interação do grupo que integra o *Projeto Investir na Capacidade*, bem como o tempo de permanência da criança sobredotada no mesmo são condicionantes que interferem com as representações das crianças sobredotadas acerca da relação com os pares em características durante o espaço de convívio no Projeto.

Ressalvamos contudo, o facto das crianças sobredotadas que não associam às suas interações sociais que ocorrem no recreio sentimentos de bem-estar generalizados, os vivenciam no convívio com os pares em características no *Projeto Investir na Capacidade*, não obstante destas interações serem menos frequentes do que as primeiras.

2. Síntese e discussão dos resultados

Terminada a apresentação e interpretação dos dados recolhidos, procedemos agora à síntese dos resultados obtidos nas sete entrevistas, evidenciando sobretudo os que se revestem com maior pertinência para o nosso estudo.

Assim, quanto à categoria analítica *visão sobre as suas relações de amizade*, destacamos que:

- o número de amigos que as crianças sobredotadas têm para as suas brincadeiras varia desde muitos até alguns.
- todos os Entrevistados partilham gostos com os seus amigos. Alguns gostos particulares das crianças sobredotadas (“*gosto de estudar*”; “*gosto de saber mais*”; “*gosto de aprender*”) ocasionam dificuldades de relacionamento com os pares etários.
- todas as crianças sobredotadas têm pelo menos um melhor amigo.
- as crianças sobredotadas apresentam diferentes expectativas em relação ao(à) melhor amigo(a). Enquanto umas procuram no(a) seu(sua) melhor amigo(a) um(a) companheiro(a) de brincadeiras, há quem já esteja num estágio mais complexo, onde a partilha de interesses torna-se um elemento importante na escolha de um amigo, visto que procura nele um parceiro de conversas. Outras crianças, ainda num estágio mais complexo, esperam que o(a) seu(sua) melhor amigo(a) lhes ofereça ajuda, as apoie e incentive.
- o companheirismo demonstrado pelos melhores amigos é muito valorizado pelas crianças sobredotadas, assim como a sua simpatia.
- a partilha de gostos; ser com quem passa mais tempo; conhecerem-se há mais tempo; o apoio; e a confiança são aspetos que permitem às crianças sobredotadas distinguir os melhores amigos dos amigos.

Relativamente à categoria *interações sociais com os pares no recreio*, salientamos que:

- as crianças sobredotadas vivenciam no recreio situações díspares. Desde não frequentarem o recreio, ficando na sala de aula durante o intervalo, passando por outras que se relacionam mais com crianças mais novas, até às crianças sobredotadas que passam mais tempo com o(a) seu(sua) melhor amigo(a) e/ou com outros amigos e às que estão mais tempo com todos os seus colegas de turma, deixando transparecer um sentimento de forte união no grupo turma.
- em resultado do convívio com os pares no recreio, as crianças sobredotadas expressam sentimentos distintos: subvalorização vs. sobrevalorização do tempo que passam no recreio; preocupação com os problemas dos colegas; desejo de se sentirem aceites e compreendidas.
- as atividades/brincadeiras que as crianças sobredotadas realizam no recreio correspondem às suas preferidas nesse contexto. No entanto, a preferência por brincar sozinha aparece como opção válida para crianças sobredotadas que se deparam com dificuldades em construir amizades válidas com crianças, com as quais partilham interesses e se sentem aceites e compreendidas.
- pelo menos algumas vezes as crianças sobredotadas desempenham um papel decisivo na escolha das atividades/brincadeiras que realizam no recreio. Em alternativa, é o(a) melhor amigo(a) quem escolhe as atividades/brincadeiras.

No que concerne às *interações com os pares nas visitas de estudo e nas atividades extracurriculares*, reconhecemos que:

- a participação em visitas de estudo despoleta nas crianças sobredotadas emoções como a felicidade e a excitação, que contrastam nalguns casos com os sentimentos de mal-estar que emergem das representações das crianças sobre as interações com os pares no recreio.
- as crianças têm como parceiro preferencial durante o convívio nas visitas de estudo, o(a) seu(sua) melhor amigo(a), apesar de o convívio

com todos os colegas de turma ser igualmente uma opção para uma criança sobredotada.

- o convívio é aproveitado pelas crianças sobredotadas para conversar e brincar, contrariamente ao que acontece no recreio, onde brincar prevalece. Os temas de conversa que surgem durante as visitas de estudo possibilitam a partilha de opiniões.
- por unanimidade as crianças sobredotadas consideram que a relação com os pares nas atividades extracurriculares é boa. Classificação que nem todas as crianças sobredotadas atribuem à descrição do convívio durante o recreio.

Por último, no que diz respeito às *interações sociais com os pares no espaço de convívio no Projeto Investir na Capacidade*, cruzando com as categorias analíticas anteriores, depreendemos que:

- o tipo de relação estabelecida com os pares na escola, o tempo de permanência da criança sobredotada no *Projeto Investir na Capacidade*, assim como a contacto semanal do grupo que integra o Projeto são fatores que influenciam a forma com as crianças sobredotadas vivenciam o convívio com os seus pares em características.

Assim, por unanimidade as crianças sobredotadas distribuem-se por dois grupos. Num dos quais se incluem as crianças sobredotadas que consideram o convívio com os pares em características no Projeto bom e no outro encontram-se as crianças sobredotadas que, por estabelecerem com os seus companheiros de escola uma relação caracterizada por uma forte união, não se sentem tão próximas, comparativamente aos colegas de escola, dos pares em características, com os quais interagem no Projeto. Contudo, ressaltam que gostam de conviver com os seus pares em características.

- relativamente aos parceiros das crianças sobredotadas no convívio do *Projeto Investir na Capacidade*, evidenciamos algumas opções distintas:

um ou dois colegas; grupo a que pertence no Projeto; crianças mais velhas; e raparigas em detrimento dos rapazes.

- as brincadeiras predominam face às conversas que se estabelecem entre as crianças sobredotadas durante o convívio, tal como se verifica no recreio.

Estas considerações vão ao encontro de que as dificuldades de relacionamento entre pares vivenciadas por crianças sobredotadas surgem devido à dificuldade em encontrarem crianças que compartilhem os seus interesses tão particulares.

Assim, o desejo de serem aceites e compreendidas no grupo pode levar as crianças sobredotadas a imolarem o seu verdadeiro “eu” ou a isolarem-se. Todavia, como as crianças sobredotadas ambicionam relacionar-se com crianças com conceções e expectativas de amizade semelhantes às suas, quando têm possibilidade procuram para seus amigos crianças mais velhas e até mesmo outras crianças sobredotadas.

Estas dificuldades de relacionamento entre pares não são sentidas por todas as crianças sobredotadas do nosso estudo. Encontrámos crianças sobredotadas que se sentem aceites e compreendidas pelos seus pares etários. O próprio discurso destas crianças sobredotadas deixou bem patente o sentimento de bem-estar que as mesmas vivenciam nas interações sociais com os pares, na medida em que exprimiram de forma aprofundada as suas vivências, mostrando-se muito à vontade durante todo o processo. Contrariamente, as restantes crianças sobredotadas primaram por proferir discursos algo lacónicos.

Assim, torna-se pertinente identificar os fatores que se constituem como barreiras ou facilitadores das interações sociais entre pares. Uma correta perceção da forma como os alunos sobredotados se sentem nas relações com os seus pares poderá ajudar os agentes educacionais na definição e implementação de estratégias que contribuam decisivamente para o desenvolvimento pessoal e social da criança e do jovem sobredotado.

CONCLUSÕES DA INVESTIGAÇÃO, SUAS LIMITAÇÕES E SUGESTÕES PARA FUTUROS ESTUDOS

Em pleno Ano Internacional da Sobredotação e Criatividade, são assuntos de relevância central a educação e a construção de uma sociedade que reconheça e conceda a todas as crianças sobredotadas um leque de oportunidades, que lhes possibilite desenvolver todo o seu potencial, bem como satisfazer as suas necessidades cognitivas, afetivas e sociais.

A pertença a um grupo de pares é fundamental para o desenvolvimento de todas as crianças e jovens, uma vez que a interação entre pares possibilita a construção do relacionamento interpessoal.

Assim, as relações que a criança sobredotada estabelece com o grupo de pares refletir-se-ão no seu desenvolvimento pessoal e social. Neste sentido, é pertinente procurar compreender como as crianças sobredotadas se relacionam com os seus pares, através de intensivas e rigorosas investigações.

Com o presente estudo, pretendemos perceber como se caracterizam as relações das crianças sobredotadas com os seus pares etários e em características. Averiguámos as interações no recreio, durante o espaço de convívio nas visitas de estudo e no *Projeto Investir na Capacidade*, bem como nas atividades extracurriculares. Mais ainda, registámos as expectativas das crianças sobredotadas relativamente às suas amizades.

A opção tomada de ouvir as crianças sobredotadas, em primeira pessoa, relatarem as suas vivências com os pares nos diferentes contextos em estudo, foi a mais assertiva, pois a linguagem não verbal expressa pelas crianças sobredotadas deixou transparecer muitas vezes o que a fala tentou ocultar.

As crianças sobredotadas que foram ouvidas no âmbito da nossa pesquisa demonstraram ter uma boa perceção sobre as suas relações com os pares, assim como expectativas bem claras do que esperam de uma amizade.

Ao dar voz às crianças sobredotadas, constatamos que apesar de todas terem, pelo menos, um melhor amigo, não têm todas muitos amigos para as suas brincadeiras. As dificuldades de relacionamento interpessoal vivenciadas pelas crianças sobredotadas surgem da dificuldade em encontrarem crianças que compartilhem os seus interesses tão particulares.

Não obstante da compreensão e aceitação com que os melhores amigos estimam as crianças sobredotadas, estas vivenciam o recreio de forma bastante distinta.

Num dos extremos, temos as crianças que passam os intervalos na sala de aula, não frequentando então o recreio. No extremo diametralmente oposto, temos as crianças sobredotadas que se sentem totalmente integradas na turma, onde uma forte união caracteriza o grupo. Entre as situações extremas referidas, estão as crianças sobredotadas que se relacionam com crianças mais novas e as que passam mais tempo com o(a) seu(sua) melhor amigo(a) e/ou com outros amigos.

Há aqui no nosso entender razões mais do que suficientes para que se reequacione o papel da escola regular na sociedade – “escola para todos” – assim como dos seus profissionais. A escola, enquanto espaço de socialização, tem a obrigação de promover o desenvolvimento de competências sociais a todas as crianças e jovens que atende.

De forma a promover um equilibrado e harmonioso desenvolvimento global da criança sobredotada, consideramos fulcral uma sinalização atempada. Neste sentido, é necessário que pais e professores estejam atentos a todos os subterfúgios de autoproteção que a criança sobredotada adota, como a preferência por brincar sozinha, evitando deste modo qualquer mal-estar associado à interação que estabelece com os pares. Para além do isolamento, a imolação do seu verdadeiro “eu” é um outro estratagema de autoproteção que as crianças sobredotadas recorrem, evidente na atitude passiva face às escolhas e decisões dos seus pares, como por exemplo, não desempenharem um papel ativo na escolha das atividades/brincadeiras.

Por sua vez, as visitas de estudo por terem como fator motivacional a saída do espaço escolar fomentam emoções positivas como a felicidade e a

excitação. Comparativamente ao convívio no recreio, o estudo revelou que nas visitas de estudo as crianças sobredotadas conversam mais com os seus pares do que realizam brincadeiras, o que possibilita a partilha de opiniões.

Novos espaços de convívio, distintos do ambiente escolar, assim como vários temas de conversa em comum, em resultado da participação na visita de estudo, são ingredientes que influenciam a relação da criança sobredotada com os pares.

Quanto às atividades extracurriculares, as crianças sobredotadas, por unanimidade, assumiram que a relação com os pares é boa, o que contrasta com as representações de algumas crianças sobredotadas relativamente ao convívio no recreio. Importa referir que o contexto onde se desenrolam as atividades extracurriculares é mais dirigido do que o recreio, podendo por isso, ter alguma influencia nas diferenças registadas.

Comparando as interações estabelecidas com os pares na escola e no *Projeto Investir na Capacidade*, concluímos que o tipo de relação estabelecida com os pares na escola, o tempo de permanência da criança sobredotada no Projeto, tal como o contacto semanal do grupo que o integra são fatores que determinam a forma com as crianças sobredotadas vivenciam o convívio com os seus pares em características.

Assim, enquanto umas crianças sobredotadas admitiram que o convívio com os pares em características no Projeto é bom, outras não se sentem tão próximas dos pares em características, como dos seus companheiros de escola, visto que a relação que estabelecem com os últimos assenta numa forte união. Contudo, as crianças ressaltaram que gostam de conviver com os seus pares em características.

É compreensível o sentimento de bem-estar experienciado pelas crianças sobredotadas quando se sentem compreendidas e aceites pelos seus pares em características, ainda mais quando sentimentos de mal-estar estão associados à relação com os seus pares etários no recreio. Tal situação constatou-se pelo facto das crianças sobredotadas abandonarem os seus subterfúgios de autoproteção, a que recorrem no recreio, no convívio com os pares em características.

Desta forma, o presente estudo demonstrou que as relações que as crianças sobredotadas estabelecem com os pares são determinadas por vários fatores, sendo os contextos relacionais condicionantes que não devem ser descuradas, bem como os próprios pares. Importa ainda referir que cada criança sobredotada é única e por isso, o estabelecimento de relações significativas depende, para além dos fatores antes mencionados, e acima de tudo das características únicas destas crianças. Mais ainda, é fulcral reconhecer os diferentes tipos de sobredotação, a fim de desenvolver respostas adequadas às necessidades individuais e específicas.

Consideramos que esta investigação ao permitir uma ténue reflexão sobre as relações das crianças sobredotadas com os pares em diferentes contextos, abre caminhos para estudos mais aprofundados desta temática, a fim de identificar as barreiras e os facilitadores da construção de relações significativas entre as crianças sobredotadas e os pares.

É urgente mudar as atitudes em relação à sobredotação. Como considera Rutter cit. por Alencar (1986:39) “(...) é o nosso fracasso em reconhecer a nossa ignorância propriamente dita, que é mais prejudicial ao conhecimento. O nosso ‘saber’ a respeito de tantas coisas que não são verdadeiras é que realmente constitui um entrave a um conhecimento maior”.

Como principais limitações desta investigação, destacamos quatro aspetos, dependendo os dois primeiros do tempo definido para o desenvolvimento do projeto final da pós-graduação.

O primeiro aspeto está relacionado com o carácter algo limitado do estudo, pois a realização das entrevistas apenas permitiu recolher as representações das crianças sobredotadas sobre as suas relações com os pares em diferentes contextos. O cruzamento destas informações com os registos efetuados através do recurso à técnica de observação participante, permitiria assim, aumentar a confiabilidade do estudo e oferecer diferentes olhares sobre o mesmo objeto da investigação.

O segundo aspeto diz respeito ao número de participantes envolvidos neste estudo. Um número mais extenso de participantes e numa faixa etária mais alargada possibilitaria a recolha de informação mais complexa, enriquecendo a análise de conteúdo devido ao facto das informações obtidas poderem ser mais esmiuçadas e aprofundadas.

Não podendo dissociar as limitações deste estudo das do próprio recurso utilizado para o seu desenvolvimento, salientamos a principal limitação da entrevista: o sucesso da entrevista depende diretamente da disposição do entrevistado para informar e da sua capacidade para informar com precisão, havendo a possibilidade do entrevistado fornecer respostas falsas, quer conscientes quer inconscientes.

Por fim, indicamos a inexperiência do entrevistador, que acabou por condicionar o processo de entrevista, na medida em que poderia ter formulado mais perguntas, no sentido de clarificar alguns aspetos, que de outra forma ficaram por esclarecer melhor.

Tendo em conta as limitações deste estudo, futuras investigações poderão centrar-se no processo de ensino e de aprendizagem de forma a compreender se as estratégias de intervenção pedagógica se constituem como barreiras ou facilitadores das interações entre os pares.

Outro aspeto importante a desenvolver em próximas investigações será acompanhar crianças sobredotadas desde o 1.º ciclo do Ensino Básico, seguindo o seu desenvolvimento e simultaneamente as suas relações com os pares.

Apesar da sociedade, e particularmente a escola, nas últimas décadas ter estado mais atenta às diferenças interindividuais, existe ainda um longo caminho a percorrer no sentido da construção de uma sociedade que respeita a diferença e a individualidade de cada um. Tal como refere Ellen Winner (1996:11) “Nenhuma sociedade se pode dar ao luxo de ignorar os seus membros mais dotados... Todos devem pensar seriamente em como encorajar e educar os seus talentos”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albarello, L. et al. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

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

Alencar, E. (2007). Características Sócioemocionais do Superdotado: Questões Atuais. *Psicologia em Estudo*, 12 (2), 371-378. Acedido em: 20/12/2012, Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v12n2/v12n2a18.pdf>

Almeida, J. e Pinto, J. (1982). *A investigação nas Ciências Sociais* (3.^a ed.). Lisboa: Editorial Presença.

Almeida, L. e Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Edições Psiquilíbrios.

Armstrong, T. (2001). *Inteligências Múltiplas na Sala de Aula* (2.^a ed.). Porto Alegre: ARTMED Editora.

Barber, C. e Mueller, C. (2011): Social and Self-Perceptions of Adolescents Identified as Gifted, Learning Disabled, and Twice-Exceptional. *Roeper Review*, 33 (2), 109-120. Acedido em: 08/05/2013, Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02783193.2011.554158>

Bardin, L. (1994). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, LDA.

Benito, Y. e Alonso, J. (2004). *Superdotados, Talentos, Creativos y Desarrollo Emocional*. Ecuador: Universidad Técnica Particular de Loja.

Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Coelho, O. (1998). *(E) DEPOIS DA ESCOLA (?): Formação, auto-formação e transição para a vida activa dos surdos em Portugal*. Dissertação de Mestrado em em Ciências da Educação Animação e Gestão da Formação publicada, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Acedido em: 20/06/2013, Disponível em: <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/49788/2/33761.pdf>

Correia, E. e Pardal, L. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.

De Ketele, J. e Roegiers, X. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados. Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.

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

Gagné, F. e Guenther, Z. (2010). O DMGT 2.0 de François Gagné: Construindo talentos a partir da dotação. *Sobredotação*, (11), 7-23.

Garcia, A. (2005). Psicologia da amizade na infância: uma revisão crítica da literatura recente. *Interação em Psicologia*, 9 (2), 285-294. Acedido em: 08/05/2013, Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/psicologia/article/view/4787/3676>

Ghiglione, R. e Matalon, B. (1993). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.

Gross, M. (2001). "Play Partner" or "Sure Shelter"? Why gifted children prefer older friends online [em linha]. Hoagies' Gifted Education Page. Acedido em: 08/05/2013, Disponível em: http://www.hoagiesgifted.org/play_partner.htm

Gross, M. (2002). Musings: Gifted children and the gift of friendship. *Open Space Communications*, 14 (3), 27-29. Acedido em: 08/05/2013, Disponível em: http://www.davidsongifted.org/db/Articles_id_10146.aspx

Guenther, Z. (2011). *Caminhos para Desenvolver Potencial e Talento*. Lavras: Editora Universidade Federal de Lavras.

Guenther, Z. (2012). *Crianças dotadas e talentosas... não as deixem esperar mais!*. Rio de Janeiro: Editora LTC.

Hollingsworth, H e Buysse, V. (2009). Establishing Friendships in Early Childhood Inclusive Settings What Roles Do Parents and Teachers Play?. *Journal of Early Intervention*, 31 (4), 287-307. Acedido em: 08/05/2013, Disponível em: <http://ebookbrowse.com/52437-establishing-friendships-in-early-childhood-inclusive-settings-what-roles-do-parents-and-teachers-play-pdf-d451475973>

Kirk, S. e Gallagher, J. (1987). *Educação da criança excecional*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda.

Lemos, M. e Meneses, H. (2002). A Avaliação da Competência Social: Versão Portuguesa da Forma para Professores do SSRS. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18 (3), 267-274. Acedido em: 08/05/2013, Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v18n3/a05v18n3.pdf>

Lessard-Hébert, M., Goyette, G. e Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lüdke, M. e André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda.

Marques, A. (2001). A intervenção no recreio e a prevenção de comportamentos anti-sociais. In B. Pereira e A. Pinto, *A Escola e a Criança em Risco – Intervir para prevenir* (pp. 183-196). Porto: Edições ASA.

Ministério da Educação. (1998). *Crianças e Jovens Sobredotados: Intervenção Educativa*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Básico. Acedido em: 19/12/2012, Disponível em: http://www.esepf.pt/u/apcs/formacao/criancas_jovens_sobredotados.pdf

Mönks, F. e Katzko, M. (2005). Giftedness and Gifted Education. In R. Sternberg e J. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (2.^a ed., pp. 187-200). Cambridge: Cambridge University Press.

Neuenfeldt, D. (2005). Recreio Escolar: O que acontece longe dos olhos dos professores?. In D. Neuenfeldt (Org.), *Recreio Escolar: espaço para "recrear" ou necessidade de "recriar" este espaço?* (pp. 15-28). Lajeado: Editora UNIVATES. Acedido em: 30/04/2013, Disponível em: <http://www.univates.br/files/files/univates/editora/livros/recreio-escolar.pdf>

Pereira, B. (2002). *Para uma escola sem violência – Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Pereira, M. (2000). Sobredotação: A pluralidade do conceito. *Sobredotação*, 1 (1/2), 147-178.

Pereira, V. e Pereira, B. (2012). Jogos, Brincadeiras e relações sociais nos recreios do 1.^o Ciclo: diferenças entre géneros e idades. In B. Pereira, A. Silva e G. Carvalho (Coords), *Atividade Física, Saúde e lazer. O Valor Formativo do Jogo e da Brincadeira* (pp. 61-71). Braga: Universidade do Minho.

Projeto Investir na Capacidade [em linha] (2009). ESEPF. Acedido em: 08/05/2013, Disponível em: http://www.esepf.pt/a_notas_13/invest_cap_2013.html

Quivy, R. e Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (2.^a ed.). Lisboa: Gradiva.

Ribeiro, R. *et al.* (2004). Estudo Exploratório das Qualidades Psicométricas da Escala de Competências Sociais (EHS). *Laboratório de Psicologia*, 2 (1), 103-111. Acedido em: 08/05/2013, Disponível em:

<http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/129/1/LP%20%281%292%20-%20103-111.pdf>

Rummel, J. (1972). *Introdução aos Procedimentos de Pesquisa em Educação*. Porto Alegre: Editora Globo.

Serra, H. (2005a). Alunos Sobredotados: Respostas Educativas/Dinâmicas de Ação Educativa. In *Atas do Encontro Internacional Educação Especial - Diferenciação: Do Conceito à Prática*, Porto, novembro 2005 (pp. 73-85). Acedido em: 19/12/2012, Disponível em: http://www.esepf.pt/u/apcs/publicacoes/artigo_alunos_sobredotados.pdf

Serra, H. (coord.) (2005b). *A Criança Sobredotada: Compreender para Apoiar – Um Guia Para Pais* (2.^a ed.). Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro.

Serra, H. (coord.) (2005c). *O Aluno Sobredotado – Compreender para Apoiar – Um Guia para Educadores e Professores* (2.^a ed.). Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro.

Serra, H. (coord.) (2008). *Estudos em Necessidades Educativas Especiais – Domínio Cognitivo*. Vila Nova de Gaia: Gailivro, S.A.

Serra, H., Mamede, M. e Sousa, T. (2004). Sobredotação: Uma Realidade/Um Desafio. *Cadernos de Estudo*, 1, 51-56. Acedido em: 19/12/2012, Disponível em: http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/90/Cad_1Sobredotacao.pdf?sequence=1

Silva, M. (1992). *Sobredotados – suas Necessidades Educativas Específicas*. Porto: Porto Editora.

Silva, V. e Nista-Piccolo, V. (2010). Dificuldade de aprendizagem na perspectiva das inteligências múltiplas: um estudo com um grupo de crianças brasileiras. *Revista Portuguesa de Educação [online]*, 23 (2), 191-211. Acedido em: 16/04/2013, Disponível em: http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?pid=S0871-91872010000200009&script=sci_arttext

Silver, H., Strong, R. e Perini, M. (2010). *Inteligências Múltiplas e Estilos de Aprendizagem – Para que todos possam aprender*. Porto: Porto Editora.

Silverman, L. (1995). Developmental Phases of Social Development [em linha]. SENG: Supporting Emotional Needs of the Gifted. Acedido em: 10/05/2013, Disponível em: <http://www.sengifted.org/archives/articles/developmental-phases-of-social-development>

Soares, I. (1990). O grupo de pares e a amizade. In B. Campos (coord.), *Psicologia do Desenvolvimento e Educação de Jovens* (pp. 93-135). Volume II. Lisboa: Universidade Aberta.

Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação* (2.^a ed.). Lisboa: Livros Horizonte Lda.

Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vala, J. (1986). A Análise de Conteúdo. In A. Silva e J. Pinto (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (8.^a ed., pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.

Vieira, N. (2005). Inteligências múltiplas e altas habilidades uma proposta integradora para a identificação da superdotação. *Linhas*, 13 (2), 1-17. Acedido em: 16/04/2013, Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1270/1081>

Vilas Boas, C. e Peixoto, L. (2003). *As crianças sobredotadas: conceito, características, intervenção educativa*. Braga: Edições APPACDM.

Virgolim, A. (2003). A criança superdotada e a questão da diferença: um olhar sobre suas necessidades emocionais, sociais e cognitivas. *Linhas Críticas*, 9 (16), 13-31.

Webb, et al. (2007). *A Parent's Guide to Gifted Children*. Arizona: Great Potential Press, Inc.

Yin, R. (2010). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (4.^a ed.). Porto Alegre: Bookman.

Referências Normativas

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, Diário da República n.º 237 – Série I, Assembleia da República, Lisboa.

Despacho normativo n.º 50/2005 de 9 de novembro, Diário da República N.º 215 – I Série-B, Ministério da Educação, Lisboa

Despacho normativo n.º 24-A/2012 de 6 de dezembro, Diário da República N.º 236 – 2.^a série, Ministério da Educação, Lisboa.

ANEXOS

ANEXO I

Guião de entrevista

Dimensões	Questões
A. Visão sobre as suas relações de amizade	A1. Tens muitos amigos para as tuas brincadeiras? A2. Que tipo de coisas é que me podes dizer sobre os teus gostos e os dos teus amigos? A3. Tens algum que seja o teu melhor amigo? A3.1. Como é esse teu melhor amigo? A3.2. O que mais gostas nele? A4. O que é que distingue aqueles que são só teus amigos daqueles que são os teus melhores amigos?
B. Interações sociais com os pares no recreio	B1. Com quem costumavas estar mais tempo no recreio? B2. Como é o convívio com os teus colegas no recreio? B2.1. O que é que tu achas importante falar sobre isso? B3. O que é que costumavas fazer com os teus colegas no recreio? B3.1. Quem costuma escolher as atividades/brincadeiras? B4. Quais são as tuas atividades/brincadeiras preferidas?
C. Interações com os pares nas visitas de estudo e nas atividades extracurriculares	C1. Como é o convívio com os teus colegas durante as visitas de estudo? C2. Durante o espaço de convívio nas visitas de estudo: C2.1. Com quem costumavas estar mais? C2.2. O que é que costumavas fazer com os teus colegas? C3. E durante a participação em atividades

	extracurriculares como é a relação com os teus colegas?
D. Interações sociais com os pares no espaço de convívio no <i>Projeto Investir na Capacidade</i>	D1. Aos sábados, no <i>Projeto Investir na Capacidade</i> , como é o convívio com os teus colegas? D1.1. Com quem costumavas estar mais? D1.2. O que é que costumavas fazer com os teus colegas?

ANEXO II

Entrevista A

Transcrição da entrevista

A1. Tens muitos amigos para as tuas brincadeiras?

Mais ou menos.

Número de amigos para as brincadeiras

A2. Que tipo de coisas é que me podes dizer sobre os teus gostos e os dos teus amigos?

Eu gosto de desenhar paisagens e alguns dos meus amigos também gostam.

Gostos da criança vs. gostos dos amigos

A3. Tens algum que seja o teu melhor amigo?

Sim.

Existência de melhor amigo

A3.1. Como é esse teu melhor amigo?

*Tem cabelo castanho, usa óculos e chama-se... (identifica a menina) e é *muito simpática*.*

Descrição psicológica do melhor amigo

A3.2. O que mais gostas nela?

Que ela é simpática com toda a gente.

Características valorizadas na escolha dos melhores amigos

A4. O que é que distingue aqueles que são só teus amigos daqueles que são os teus melhores amigos?

Uns são mais chegados e outros não.

Mais chegados como?

Alguns eu ando sempre (faz entoação crescente) com eles.

Aspetos que distinguem amigos de melhores amigos

B1. Com quem costumavas estar mais tempo no recreio?

Eu fico na sala... (pausa) a desenhar (sorri).

Com quem passa mais tempo no recreio

E ficas sozinha na sala?

Não, estou com uma amiga... (pausa).

Como é o convívio com essa amiga?

Chateamo-nos mas fazemos sempre as pazes, não conseguimos estar um dia sem nos chatearmos.

Por que motivo preferes ficar a desenhar do que ir ao recreio?

Porque adoro (faz entoação crescente) *desenhar...* (pausa) *não gosto de brincar no recreio da manhã nem da tarde* (vai diminuindo o tom de voz).

B4. Quais são as tuas atividades/brincadeiras preferidas?

Brincar com as bonecas que tenho no quarto.

E brincadeiras na escola?

Tenho pouquinhas.

Atividades/brincadeiras preferidas no recreio

C1. Como é o convívio com os teus colegas durante as visitas de estudo?

Ficamos a falar... (pausa).

Descrição do convívio nas visitas de estudo

C2. Durante o espaço de convívio nas visitas de estudo:

C2.1. Com quem costumavas estar mais?

... (identifica duas colegas, sendo uma delas a sua melhor amiga), *uma vez fiquei à beira de um rapaz.*

Com quem passa mais tempo nas visitas de estudo

C2.2. O que é que costumavas fazer com os teus colegas?

Falamos.

Atividades/brincadeiras nas visitas de estudo

C3. E durante a participação em atividades extracurriculares como é a relação com os teus colegas?

Boa... (pausa).

Relação nas atividades extracurriculares

D1. Aos sábados, no *Projeto Investir na Capacidade*, como é o convívio com os teus colegas?

É bom (faz entoação crescente).

Descrição do convívio
no Projeto

Ficas na sala a desenhar?

Não (risos).

D1.1. Com quem costumavas estar mais?

... (refere o nome de duas meninas).

Com quem passa mais
tempo no Projeto

D1.2. O que é que costumavas fazer com os teus colegas?

Eu costumo falar.

Atividades/brincadeiras
no Projeto

Costumas realizar algumas brincadeiras?

Às vezes... (pausa).

Quem costuma escolher essas brincadeiras?

São praticamente alguns (risos).

Costumas também escolher?

Eu costumo fazer o que os meus colegas querem... (pausa).

ANEXO III

Entrevista B

Transcrição da entrevista

A1. Tens muitos amigos para as tuas brincadeiras?

Sim.

Número de amigos para as brincadeiras

A2. Que tipo de coisas é que me podes dizer sobre os teus gostos e os dos teus amigos?

Eu gosto de estudar, jogar futebol e de brincar às apanhadinhas.

Gostos da criança vs. gostos dos amigos

E os teus colegas?

Alguns não gostam de estudar... (pausa) outros gostam. Uns gostam de jogar à bola e outros às apanhadinhas.

A3. Tens algum que seja o teu melhor amigo?

Sim.

Existência de melhor amigo

A3.1. Como é esse teu melhor amigo?

Tem cabelos encaracolados... (pausa) é pequeno... (pausa).

É mais novo do que tu?

(diz que não abanando a cabeça).

Além dos aspetos físicos, o que podes dizer mais sobre esse teu amigo?

É divertido... (pausa) e que por dentro gosto muito dele.

Descrição psicológica do melhor amigo

A3.2. O que mais gostas nele?

*É de ser *pequenino*.*

Características valorizadas na escolha dos melhores amigos

Porquê?

Posso dar abraços... (pausa) e dar aqui no pescoço (risos).

A4. O que é que distingue aqueles que são só teus amigos daqueles que são os teus melhores amigos?

Anda mais tempo comigo. Vai à piscina comigo, dois dias por semana...

(pausa) *Brinca a maior parte do tempo comigo.*

Aspetos que distinguem amigos de melhores amigos

Quem costuma escolher essas brincadeiras?

Ele.

B2. Como é o convívio com os teus colegas no recreio?

(silêncio).

Relacionas-te bem com os teus colegas?

Sim... (pausa) *Passo também com os meninos do 1.º e 2.º anos, jogo futebol com eles...* (pausa) *passo um bocado de tempo com a pré...* (pausa) *e essas coisas.*

Com quem passa mais tempo no recreio

B2.1. O que é que tu achas importante falar sobre isso?

(silêncio).

Achas importante o tempo que passas no recreio com os teus amigos?

Não.

Descrição do convívio no recreio

B4. Quais são as tuas atividades/brincadeiras preferidas?

Apanhadinhas e jogar futebol.

Atividades/brincadeiras preferidas no recreio

B3. O que é que costumavas fazer com os teus colegas no recreio?

Apanhadinhas, jogar futebol e outras coisas.

Atividades/brincadeiras no recreio

B3.1. Quem costuma escolher as atividades/brincadeiras?

Às vezes sou eu... (pausa) e às vezes são os outros meninos.

Quem decide as atividades/brincadeiras no recreio

C1. Como é o convívio com os teus colegas durante as visitas de estudo?

Falo sobre a visita de estudo que fiz até àquele momento.

Descrição do convívio nas visitas de estudo

C2. Durante o espaço de convívio nas visitas de estudo:

C2.1. Com quem costumavas estar mais?

Com o meu melhor amigo.

Com quem passa mais tempo nas visitas de estudo

C2.2. O que é que costumavas fazer com os teus colegas?

Falamos.

Atividades/brincadeiras nas visitas de estudo

C3. E durante a participação em atividades extracurriculares como é a relação com os teus colegas?

Relaciono-me bem com todos... (pausa) convivemos, fazemos perguntas.

Relação nas atividades extracurriculares

D1. Aos sábados, no *Projeto Investir na Capacidade*, como é o convívio com os teus colegas?

É bom... (pausa). Relaciono-me com os do 2.º ano na mesma mas com os do 4.º e 5.º anos.

Descrição do convívio no Projeto

Com quem passa mais tempo no Projeto

D1.2. O que é que costumavas fazer com os teus colegas?

Brincar às corridas a ver quem chega dentro da escola primeiro.

Atividades/brincadeiras no Projeto

ANEXO IV

Entrevista C

Transcrição da entrevista

A1. Tens muitos amigos para as tuas brincadeiras?

Sim.

Número de amigos para as brincadeiras

A2. Que tipo de coisas é que me podes dizer sobre os teus gostos e os dos teus amigos?

Eu gosto de fazer muita coisa, gosto de descobrir coisas novas, gosto de... (pausa) saber mais, gosto de ser curiosa.

Gostos da criança vs. gostos dos amigos

E os teus amigos?

Alguns também são assim.

A3. Tens algum que seja o teu melhor amigo?

Sim.

Existência de melhor amigo

A3.1. Como é esse teu melhor amigo?

É simpática e... (pausa) gosta de partilhar... (pausa) sempre que estou triste ela apoia-me.

Descrição psicológica do melhor amigo

A3.2. O que mais gostas nela?

Gosto dela ser solidária... (pausa) em muitos momentos eu posso precisar e ela está sempre lá para me apoiar.

Características valorizadas na escolha dos melhores amigos

A4. O que é que distingue aqueles que são só teus amigos daqueles que são os teus melhores amigos?

Os outros amigos têm muitas qualidades mas ela tem mais. Ela é solidária, os outros são pouco, ela é muito... (pausa)

Aspetos que distinguem amigos de melhores amigos

Solidária de uma maneira geral?

Sim, comigo e com todos os seus amigos. Às vezes na escola eu zango-me com alguns amigos e ela ajuda-me a ultrapassar. Ela brinca comigo e faz com que eu esqueça isso e no dia seguinte já está tudo bem. Já não tou zangada com ninguém.

B1. Com quem costumavas estar mais tempo no recreio?

Com a minha melhor amiga... (pausa) com outra minha amiga e com o namorado da minha melhor amiga.

Com quem passa mais tempo no recreio

B2. Como é o convívio com os teus colegas no recreio?

(silêncio) A minha turma gosta de estar sempre junta, nem sempre está separada... (pausa) no recreio. Por isso quase todos os tempos no recreio passo por um colega e depois distraio-me com ele e depois passo por outro e... (pausa) nós nem sempre brincamos em grupos separados. A turma gosta de estar muito junta e... (pausa) nós tentamos brincar com os rapazes para nos darmos bem.

Descrição do convívio no recreio

B2.1. O que é que tu achas importante falar sobre isso?

Por exemplo... (pausa) eu às vezes quando estou a brincar com as minhas amigas... (pausa) às vezes quando as quero deixar para brincar com outras amigas eu digo-lhes e elas dizem o que lhes vem à cabeça. Por exemplo um dia eu disse à minha melhor amiga que queria ir brincar com outra amiga e ela disse assim: "Não faz mal, se tu queres tu queres, podes ir". É só isso.

Descrição do convívio no recreio

B3. O que é que costumavas fazer com os teus colegas no recreio?

Costumo... (pausa) costumamos nós as amigas... (pausa) costumamos... (pausa) investigar coisas para ficar a saber mais. Então nós por exemplo nós pegamos em qualquer coisa e tentamos adivinhar de onde veio... (pausa)

algumas acertam outras não. *Quando estou com os rapazes e com algumas amigas é mais às apanhadinhas e às escondidinhas e a essas coisas.*

Atividades/brincadeiras
no recreio

B3.1. Quem costuma escolher as atividades/brincadeiras?

Sou eu e a minha melhor amiga. Às vezes quando são as raparigas sou eu e a minha melhor amiga e outra amiga... (pausa) e quando estamos com os rapazes, os rapazes escolhem e as raparigas dizem se aceitam ou não.

Quem decide as
atividades/brincadeiras
no recreio

B4. Quais são as tuas atividades/brincadeiras preferidas?

(silêncio) *Bem por exemplo há dias na minha escola houve um assalto. Então...*
(pausa) *eu e a minha colega, sem ser a minha melhor amiga, decidimos investigar, então tentamos encontrar pistas. Eu gosto assim... (pausa) brincadeiras sobre curiosidade, gosto de brincadeiras sobre descoberta e assim essas coisas.*

Atividades/brincadeiras
preferidas no recreio

C1. Como é o convívio com os teus colegas durante as visitas de estudo?

Nas visitas de estudo não há qualquer diferença entre a escola. Até na escola nós costumamos brincar mais no recreio mais com as raparigas e ao almoço, como são poucas raparigas, brincamos mais com os rapazes. Nas visitas de estudo já estão as raparigas e os rapazes misturados, já brincamos todos juntos. Não é como às vezes na escola mas não é uma grande diferença.

Descrição do convívio
nas visitas de estudo

C2. Durante o espaço de convívio nas visitas de estudo:

C2.1. Com quem costumavas estar mais?

Relaciono-me com todos.

Com quem passa mais
tempo nas visitas de
estudo

C2.2. O que é que costumavas fazer com os teus colegas?

Falamos e brincamos às escondidinhas e às apanhadinhas.

Atividades/brincadeiras
nas visitas de estudo

C3. E durante a participação em atividades extracurriculares como é a relação com os teus colegas?

Por exemplo às vezes na ginástica *gostamos de tar todos juntos mas às vezes, quando é às caçadinhas, temos de nos separar, mas não faz mal pois isso também não tem nada a ver com a amizade e nós...* (pausa) *não é uma grande diferença dos recreios, porque por exemplo no inglês nós estamos na sala e há uma amiga, que é a minha colega do lado, então ela às vezes fala comigo, mas não fala muito mas...* (pausa) *nós no recreio fazemos o que nos apetece mas não fazemos nada de mais, nas AEC's é que às vezes nós falamos um pouco mas depois trabalhamos sempre, quase nunca nos distraímos.*

Relação nas atividades extracurriculares

D1. Aos sábados, no Projeto Investir na Capacidade, como é o convívio com os teus colegas?

Bem... (pausa) *aqui é diferente porque conheci amigos novos que não tinha conhecido e...* (pausa) *não estou muito habituada, mas gosto de estar aqui e dou-me bem com os meus colegas. Brinco muito com as raparigas especialmente e às vezes com os rapazes também.*

Com quem passa mais tempo no Projeto

Descrição do convívio no Projeto

D1.2. O que é que costumavas fazer com os teus colegas?

Às vezes... (pausa) *uma rapariga descreve uma coisa e nós temos de adivinhar o que é. Outras vezes brincamos às caçadinhas só raparigas, outras vezes é às caçadinhas só com os rapazes.*

Atividades/brincadeiras no Projeto

ANEXO V

Entrevista D

Transcrição da entrevista

A1. Tens muitos amigos para as tuas brincadeiras?

Quase sempre.

Número de amigos para as brincadeiras

A2. Que tipo de coisas é que me podes dizer sobre os teus gostos e os dos teus amigos?

Eu dou-me melhor com os meninos que também têm os mesmos gostos que eu, gostam das mesmas cores, mas também gosto de ter amigos que gostam de outras coisas para as nossas brincadeiras serem mais variadas.

Gostos da criança vs. gostos dos amigos

A3. Tens algum que seja o teu melhor amigo?

A minha melhor amiga no Projeto é a... (identifica a menina) e na escola é uma menina que se chama... (refere o nome da menina).

Existência de melhor amigo

A3.1. Como é esse teu melhor amigo?

São muito queridas para mim, nunca me deixam sozinha e estão sempre a apoiar-me nos maus momentos.

Descrição psicológica do melhor amigo

A3.2. O que mais gostas nela?

O serem tão simpáticas e tão minhas amigas e não me deixarem para trás.

Características valorizadas na escolha dos melhores amigos

A4. O que é que distingue aqueles que são só teus amigos daqueles que são os teus melhores amigos?

Porque eu não tenho tanta confiança nos amigos menos chegados e porque sei que lhes posso dizer qualquer coisa sem elas... (pausa) sem elas não contam a ninguém por exemplo segredos ou assim e contar os meus medos que elas não vão dizer a ninguém.

Aspetos que distinguem amigos de melhores amigos

B1. Com quem costumamos estar mais tempo no recreio?

Depende, se eu estiver ou zangada ou não me apetecer estar com as raparigas às vezes estou com os rapazes da minha turma.

Com quem passa mais tempo no recreio

Só te relacionas com os meninos da tua turma?

Sim, não me relaciono lá muito com os dos outros anos porque ainda não os conheço bem, quase nunca passamos pelas turmas deles.

B2. Como é o convívio com os teus colegas no recreio?

Gosto muito porque o recreio é para nós estarmos sem estarmos a dar aulas ou assim e podemos fazer o que nós quisermos com eles.

Descrição do convívio no recreio

B3. O que é que costumamos fazer com os teus colegas no recreio?

Às vezes é só conversar porque estamos muito cansados ou assim ou às vezes jogamos muito assim... (pausa) A minha turma, pelo menos a minha turma, nós juntamo-nos quase sempre no fim do recreio conversamos sobre o quê que fizemos.

Atividades/brincadeiras no recreio

B3.1. Quem costuma escolher as atividades/brincadeiras?

Ou o delegado de turma que se chama... (refere o nome do menino) ou uma menina que é a... (identifica a menina).

Quem decide as atividades/brincadeiras no recreio

Não costumamos escolher?

Não muito. Eles decidem todos, porque como eu já disse eles têm quase todos os mesmos gostos que eu e eu aceito as brincadeiras.

B4. Quais são as tuas atividades/brincadeiras preferidas?

Gosto... (pausa) brincadeiras? Gosto de jogar às caçadinhas e também jogos de escondidas.

Atividades/brincadeiras preferidas no recreio

B2.1. O que é que tu achas importante falar sobre o convívio no recreio?

Às vezes, na minha turma não acontece muitas vezes, mas dos outros anos às vezes eles põem-se a lutar e eu e as minhas amigas vamos lá perguntar o que se passou ou vamos às professoras deles para as professoras saberem. Por isso nós, a minha turma é digamos unida porque nos protegemos uns aos outros quando alguém se mete em confusões da nossa turma nós vamos lá logo defender.

Descrição do convívio no recreio

C1. Como é o convívio com os teus colegas durante as visitas de estudo?

Nós aí fazemos assim uma pausa de estarmos da excitação de estarmos fora da escola e não termos aulas nesse dia e conversamos sobre o quê que gostávamos de fazer nesse dia, o quê que gostávamos de fazer na visita e o quê que vamos achar.

Descrição do convívio nas visitas de estudo

Atividades/brincadeiras nas visitas de estudo

C2. Durante o espaço de convívio nas visitas de estudo:

C2.1. Com quem costumavas estar mais?

Com a minha melhor amiga... (refere o nome da menina) e outra que é a... (identifica a menina).

Com quem passa mais tempo nas visitas de estudo

C3. E durante a participação em atividades extracurriculares como é a relação com os teus colegas?

Mais ou menos metade porta-se um bocado mal e também na minha turma estamos duas nas horas da AEC estamos duas turmas, que é o... (identifica a turma), que é a minha turma, com o... (identifica a outra turma) por isso a nossa turma não dá nada bem com essa turma.

E como descreves a tua relação com os colegas?

É boa porque nos defendemos uns aos outros e aceitamos as opiniões dos outros.

Relação nas atividades extracurriculares

D1. Aos sábados, no *Projeto Investir na Capacidade*, como é o convívio com os teus colegas?

É diferente porque não estou ligada a tantos amigos.

Descrição do convívio
no Projeto

D1.1. Com quem costumavas estar mais?

Quase sempre só estou com a... (identifica a menina) e às vezes é um bocado difícil porque queria estar com as outras pessoas, mas elas gostam de estar com outras meninas e meninos.

Com quem passa mais
tempo no Projeto

D1.2. O que é que costumavas fazer com os teus colegas?

Como nós temos atrás da escola uma espécie de divertimentos, nós estamos lá sempre a conversar e juntos a conviver e depois com os monitores também damos a volta à escola e voltamos para as salas.

Atividades/brincadeiras
no Projeto

ANEXO VI

Entrevista E

Transcrição da entrevista

A1. Tens muitos amigos para as tuas brincadeiras?

Tenho alguns.

Número de
amigos para as
brincadeiras

A2. Que tipo de coisas é que me podes dizer sobre os teus gostos e os dos teus amigos?

Nós às vezes gostamos da mesma coisa, mas outras vezes nem estamos sempre de acordo.

Gostos da
criança vs. gostos
dos amigos

A3. Tens algum que seja o teu melhor amigo?

Tenho dois.

Existência de
melhor amigo

A3.1. Como é esse teu melhor amigo?

Um anda aqui que é o... (identifica o menino). Ele é pequenino mas *também é inteligente como eu*. E também há um que foi para o... (refere o país) mas já está reprovado por causa de faltas aqui em Portugal. Que chama-se... (identifica o menino) e ele também é o meu melhor amigo. Nós normalmente costumamos brincar muito.

O... (refere o nome do primeiro menino identificado como um dos seus melhores amigos) é um dos meus melhores amigos porque ele *brinca comigo sempre e sempre que a maioria dos meninos não está de acordo comigo ele é o único que está de acordo comigo*.

Descrição
psicológica do
melhor amigo

A3.2. O que mais gostas nele?

Eu gosto dele por causa dele ser... (pausa) não consigo descrever.

O quê que queres dizer?

Eu queria dizer que eu gosto mais dele por causa dele ser assim *muito amigável, estar sempre feliz e assim*.

Características
valorizadas na escolha
dos melhores amigos

A4. O que é que distingue aqueles que são só teus amigos daqueles que são os teus melhores amigos?

Porque eles brincam comigo mais vezes.

Aspetos que distinguem amigos de melhores amigos

B1. Com quem costumavas estar mais tempo no recreio?

Com o... (refere o nome do menino que identificou em primeiro lugar como sendo um dos seus melhores amigos).

Com quem passa mais tempo no recreio

B2. Como é o convívio com os teus colegas no recreio?

Não gosto de brincar com todos os amigos da minha turma, mas a maior parte sim.

Descrição do convívio no recreio

B2.1. O que é que tu achas importante falar sobre isso?

(silêncio) Nós estamos sempre a brincar e isso é o mais importante. Mas também há uma coisa que é importante que quando nós estamos sempre porque nós quando estamos a brincar quando por exemplo um não vai à escola os outros têm na mema brincam.

B3. O que é que costumavas fazer com os teus colegas no recreio?

Costumo por exemplo brincar às férias ou por exemplo brincar às caçadinhas outras vezes é brincar como por exemplo se estivéssemos no laboratório.

Atividades/brincadeiras no recreio

B3.1. Quem costuma escolher as atividades/brincadeiras?

Normalmente o do laboratório é o... (refere o nome do menino que identificou em primeiro lugar como sendo um dos seus melhores amigos) mas há uma amiga minha que se chama... (identifica a menina), mas não é das minhas melhores amigas, e ela gosta muito de brincar às restantes coisas e é ela que decide mas às férias é o... (refere o nome do menino).

Quem decide as atividades/brincadeiras no recreio

Não costumavas escolher?

Não, porque eu gosto mais quando os meus amigos têm ideias para brincar.

B4. Quais são as tuas atividades/brincadeiras preferidas?

Por exemplo brincar a fazer de conta que estou no... (pausa) *normalmente eu gosto de brincar junto mas também gosto de brincar sozinho. Por exemplo quando estou sozinho gosto de brincar à natação mas só que não tem água por isso faço tipo assim...* (dá umas braçadas).

Atividades/brincadeiras preferidas no recreio

C1. Como é o convívio com os teus colegas durante as visitas de estudo?

Brincamos muitos, cantamos canções que aprendemos na música, rimos e também ficamos muito feliz por causa de imos.

Descrição do convívio nas visitas de estudo

Atividades/brincadeiras nas visitas de estudo

C2. Durante o espaço de convívio nas visitas de estudo:

C2.1. Com quem costumavas estar mais?

Passo mais tempo com todos os meus amigos da turmas menos o... (refere o nome do colega) porque ele já faz ... (indica o número de faltas) faltas que não veio daqui e é por isso que já está reprovado com faltas.

Com quem passa mais tempo nas visitas de estudo

C3. E durante a participação em atividades extracurriculares como é a relação com os teus colegas?

Gostamos muito mas só que alguns meninos que são os mais preguiçosos que nem gostam das atividades. Normalmente os meninos gostam mais das atividades.

Relação nas atividades extracurriculares

D1. Aos sábados, no Projeto Investir na Capacidade, como é o convívio com os teus colegas?

É bom.

Descrição do convívio no Projeto

D1.1. Com quem costumavas estar mais?

Com o... (refere o nome do menino que identificou em primeiro lugar como sendo um dos seus melhores amigos).

Com quem passa mais tempo no Projeto

D1.2. O que é que costumamos fazer com os teus colegas?

Normalmente costumamos fazer a mesma coisa. Por exemplo, correr, saltar, também gostamos de brincar a certas coisas.

Atividades/brincadeiras
no Projeto

ANEXO VII

Entrevista F

Transcrição da entrevista

A1. Tens muitos amigos para as tuas brincadeiras?

Sim.

Número de amigos para as brincadeiras

A2. Que tipo de coisas é que me podes dizer sobre os teus gostos e os dos teus amigos?

(silêncio) *Eu gosto de jogar futebol e muitos dos meus amigos também gostam.*

Todos os rapazes da minha sala gostam de jogar futebol.

Gostos da criança vs. gostos dos amigos

A3. Tens algum que seja o teu melhor amigo?

Sim.

Existência de melhor amigo

A3.1. Como é esse teu melhor amigo?

Ele... (silêncio).

Psicologicamente como é que ele é?

É bom amigo.

Descrição psicológica do melhor amigo

O que é para ti ser um bom amigo?

Brinca comigo sempre que eu quero, às vezes quer ir brincar com outras pessoas mas mesmo assim eu peço-lhe para brincar comigo e ele brinca.

A3.2. O que mais gostas nele?

(silêncio) *Ele nunca se chateia comigo.*

Características valorizadas na escolha dos melhores amigos

A4. O que é que distingue aqueles que são só teus amigos daqueles que são os teus melhores amigos?

Porque tem gostos mais parecidos com os meus.

Aspetos que distinguem amigos de melhores amigos

B1. Com quem costumamos estar mais tempo no recreio?

Com ele.

Com quem passa mais tempo no recreio

B2. Como é o convívio com os teus colegas no recreio?

É bom.

Descrição do convívio no recreio

B2.1. O que é que tu achas importante falar sobre isso?

Alguns gostam de andar à luta.

B3. O que é que costumamos fazer com os teus colegas no recreio?

Jogar futebol, às escondidinhas e às caçadinhas.

Atividades/brincadeiras no recreio

B3.1. Quem costuma escolher as atividades/brincadeiras?

Sou eu, o meu melhor amigo e outro amigo meu.

Quem decide as atividades/brincadeiras no recreio

B4. Quais são as tuas atividades/brincadeiras preferidas?

Jogar à bola e jogar às escondidinhas.

Atividades/brincadeiras preferidas no recreio

C1. Como é o convívio com os teus colegas durante as visitas de estudo?

É bom.

Descrição do convívio nas visitas de estudo

C2. Durante o espaço de convívio nas visitas de estudo:

C2.1. Com quem costumamos estar mais?

Com algumas raparigas e com o meu melhor amigo.

Com quem passa mais tempo nas visitas de estudo

C2.2. O que é que costumamos fazer com os teus colegas?

Às vezes brincamos às caçadinhas, outras vezes fazemos brincadeiras que eu nem sei o nome.

Atividades/brincadeiras nas visitas de estudo

C3. E durante a participação em atividades extracurriculares como é a relação com os teus colegas?

Boa, relaciono-me com todos.

Relação nas atividades
extracurriculares

D1. Aos sábados, no *Projeto Investir na Capacidade*, como é o convívio com os teus colegas?

É tão bom como o da escola. Só com alguns ainda não sou bem amigo.

Descrição do convívio
no Projeto

D1.2. O que é que costumam fazer com os teus colegas?

Ginástica.

Atividades/brincadeiras
no Projeto

D1.1. Com quem costumam estar mais?

Sim, com o... (identifica o menino, sendo o mesmo mais velho do que ele).

Com quem passa mais
tempo no Projeto

ANEXO VIII

Entrevista G

Transcrição da entrevista

A1. Tens muitos amigos para as tuas brincadeiras?

Tenho.

Número de amigos para as brincadeiras

A2. Que tipo de coisas é que me podes dizer sobre os teus gostos e os dos teus amigos?

Gosto muito de pintar. Os meus amigos gostam de... (pausa) brincar comigo, de aprender, eu também gosto.

Gostos da criança vs. gostos dos amigos

A3. Tens algum que seja o teu melhor amigo?

Tenho.

Existência de melhor amigo

A3.1. Como é esse teu melhor amigo?

Tem cabelo comprido, tem 7 anos, tem... (pausa) tem... (pausa) tem olhos castanhos, nariz médio, tem brincos... (pausa).

Além do aspeto físico como é que ela é?

É brincalhona, também gosta de aprender, gosta de brincar comigo... (pausa) e gosta de... (pausa) que eu esteja sempre ao lado dela.

Descrição psicológica do melhor amigo

A3.2. O que mais gostas nela?

(silêncio) Ser simpática.

Características valorizadas na escolha dos melhores amigos

A4. O que é que distingue aqueles que são só teus amigos daqueles que são os teus melhores amigos?

Eu distingua porque foi uma pessoa que eu já tinha conhecido há muito tempo, desde o infantário.

Aspetos que distinguem amigos de melhores amigos

B1. Com quem costumamos estar mais tempo no recreio?

Com a minha melhor amiga, com outras amigas, com outros amigos.

Com quem passa mais tempo no recreio

B2. Como é o convívio com os teus colegas no recreio?

É bom.

Descrição do convívio no recreio

B2.1. O que é que tu achas importante falar sobre isso?

Não sei.

B3. O que é que costumamos fazer com os teus colegas no recreio?

Costumamos brincar, jogar à bola... (pausa) joga às caçadinhas, às escondidas... (pausa) brincamos à macaca, ao jogo do galo e a esses jogos.

Atividades/brincadeiras no recreio

B3.1. Quem costuma escolher as atividades/brincadeiras?

Eu e a minha melhor amiga.

Quem decide as atividades/brincadeiras no recreio

B4. Quais são as tuas atividades/brincadeiras preferidas?

Escondidinhas, caçadinhas e jogar à bola.

Atividades/brincadeiras preferidas no recreio

C1. Como é o convívio com os teus colegas durante as visitas de estudo?

Ainda não fizemos visitas de estudo.

Descrição do convívio nas visitas de estudo

C3. E durante a participação em atividades extracurriculares como é a relação com os teus colegas?

Relaciono-me bem com todos.

Relação nas atividades extracurriculares

D1. Aos sábados, no Projeto Investir na Capacidade, como é o convívio com os teus colegas?

É bom.

Descrição do convívio no Projeto

D1.1. Com quem costumamos estar mais?

Com os do grupo... (referiu o grupo) e com a... (identificou a menina).

Com quem passa mais
tempo no Projeto

D1.2. O que é que costumamos fazer com os teus colegas?

Costumamos ir ao parque brincar, depois dar a volta à escola e vir para aqui para dentro.

Atividades/brincadeiras
no Projeto

ANEXO IX

Análise de conteúdo

ANÁLISE DO MATERIAL RECOLHIDO

CATEGORIA: Visão sobre as suas relações de amizade

Subcategoria: Número de amigos para as brincadeiras

A	Tem “mais ou menos” muitos amigos.
B	Muitos amigos.
C	Muitos amigos.
D	“Quase sempre” tem muitos amigos.
E	“Tenho alguns” amigos.
F	Muitos amigos.
G	Muitos amigos.

Subcategoria: Gostos da criança vs. gostos dos amigos

A	Gosta de desenhar paisagens e alguns dos seus amigos também gostam.
B	Gosta de estudar, jogar à bola e às apanhadinhas. Alguns dos seus amigos gostam de jogar à bola e outros às apanhadinhas, contudo alguns não gostam de estudar.
C	Alguns dos amigos partilham dos seus gostos: “gosto de descobrir coisas novas”; “gosto de saber mais, gosto de ser curiosa”.
D	Apesar de se relacionar melhor com meninos que partilham dos seus gostos também gosta de ter amigos com outros gostos, para que as brincadeiras sejam mais variadas.
E	Às vezes têm gostos em comum, no entanto outras vezes não.
F	Gosta de jogar futebol e muitos dos seus amigos também gostam. Todos os rapazes da sua turma gostam de jogar futebol.
G	Gosta muito de pintar e os seus amigos gostam de brincar com ela e partilham do seu gosto de aprender.

Subcategoria: Existência de melhor amigo

A	“Sim.”
B	“Sim.”
C	“Sim.”
D	Tem uma melhor amiga no Projeto e outra na escola.
E	“Tenho dois.”
F	“Sim.”
G	“Tenho.”

Subcategoria: Descrição psicológica do melhor amigo

A	É muito simpática.
B	É divertido.
C	É simpática; gosta de partilhar; e apoia-a sempre que está triste.
D	São queridas; nunca a deixam sozinha; e apoiam-na sempre nos maus momentos.
E	É inteligente; brinca muito com ele; e está de acordo com ele quando a maioria não está.
F	É um bom amigo, isto é, brinca sempre com a criança sobredotada, mesmo quando quer ir brincar com outros meninos ele pede-lhe para não ir e o amigo não vai.
G	É brincalhona; gosta de aprender; gosta de brincar com ela; e está sempre ao seu lado.

Subcategoria: Características valorizadas na escolha dos melhores amigos

A	Ser simpática com toda a gente.
B	Ser pequenino, uma vez que permite abraçá-lo.
C	Ser solidária, “está sempre lá para me apoiar.”
D	“serem tão simpáticas e tão minhas amigas e não me deixarem para trás.”
E	“muito amigável, estar sempre feliz”.
F	“Ele nunca se chateia comigo.”
G	“Ser simpática.”

Subcategoria: Aspetos que distinguem amigos de melhores amigos

A	Ser mais chegada, isto é, andar sempre com ela.
B	Passar mais tempo com ele.
C	Ser solidária com todos; apoiá-la nos momentos menos bons – “Ela brinca comigo e faz com que eu esqueça isso e no dia seguinte já está tudo bem. Já não tou zangada com ninguém.”
D	Confiança – “elas não contarem a ninguém por exemplo segredos ou assim e contar os meus medos que elas não vão dizer a ninguém.”
E	Brincar mais tempo com ele.
F	Ter gostos mais parecidos com os dele.
G	Conhecer há mais tempo.

CATEGORIA: Interações sociais com os pares no recreio

Subcategoria: Com quem passa mais tempo no recreio

A	Fica na sala de aula a desenhar; “não gosto de brincar no recreio da manhã nem da tarde”.
B	“Passo também com os meninos do 1.º e 2.º anos, jogo futebol com eles”; “passo um bocado de tempo com a pré”.
C	Com a melhor amiga, outra amiga e com o namorado da melhor amiga.
D	Depende, se estiver zangada ou não lhe apetecer estar com as raparigas às vezes está com os rapazes da sua turma. Não se relaciona muito com os alunos dos outros anos porque ainda não os conhece bem.
E	Com o seu melhor amigo.
F	Com o seu melhor amigo.
G	Com a sua melhor amiga, outras amigas e amigos.

Subcategoria: Descrição do convívio no recreio

A	-----
B	Não acha importante o tempo que passa no recreio com os seus amigos.
C	A turma mantém-se unida durante o recreio – “A minha turma gosta de estar sempre junta, nem sempre está separada”. Há amigas que reagem mal quando ela quer ir brincar com outras amigas, no entanto a sua melhor amiga aceita e respeita a sua decisão.
D	Gosta muito do convívio com os colegas pois podem fazer o que quiserem durante o recreio. Destaca mais uma vez o facto da sua turma ser muito unida – “a minha turma é digamos unida porque nos protegemos uns aos outros quando alguém se mete em confusões da nossa turma nós vamos lá logo defender.” Mais ainda, refere que intervém nas zangas que ocorrem no recreio de forma a apaziguar a situação.
E	Não gosta de brincar com todos os amigos da sua turma, mas com a maior parte sim. Acrescenta que o mais importante é estarem

	sempre a brincar e no caso de algum menino faltar às aulas os restantes não devem deixar de brincar.
F	Considera o convívio bom e indica que alguns meninos no recreio andam à luta.
G	“É bom.”

Subcategoria: Atividades/brincadeiras no recreio

A	-----
B	“Apanhadinhas, jogar futebol e outras coisas.”
C	“investigar coisas para ficar a saber mais. Então nós por exemplo nós pegamos em qualquer coisa e tentamos adivinhar de onde veio”; “Quando estou com os rapazes e com algumas amigas é mais às apanhadinhas e às escondidinhas e a essas coisas.”
D	“Às vezes é só conversar porque estamos muito cansados ou assim ou às vezes jogamos muito assim”; “A minha turma, pelo menos a minha turma, nós juntamo-nos quase sempre no fim do recreio conversamos sobre o quê que fizemos.”
E	“Costumo por exemplo brincar às férias ou por exemplo brincar às caçadinhas outras vezes é brincar como por exemplo se estivéssemos no laboratório.”
F	“Jogar futebol, às escondidinhas e às caçadinhas.”
G	“Costumamos brincar, jogar à bola”; “joga às caçadinhas, às escondidas”; “brincamos à macaca, ao jogo do galo e a esses jogos.”

Subcategoria: Quem decide as atividades/brincadeiras no recreio

A	-----
B	“Às vezes sou eu”; “e às vezes são os outros meninos.”
C	“Sou eu e a minha melhor amiga. Às vezes quando são as raparigas sou eu e a minha melhor amiga e outra amiga”; “quando estamos com os rapazes, os rapazes escolhem e as raparigas dizem se aceitam ou não.”
D	Delegado de turma ou uma colega. Ela não decide – “Eles decidem todos, porque como eu já disse eles têm quase todos os mesmos gostos que eu e eu aceito as brincadeiras.”
E	Melhores amigos e uma amiga, dependendo da brincadeira.
F	Ele, o melhor amigo e outro amigo.
G	Ela e a melhor amiga.

Subcategoria: Atividades/brincadeiras preferidas no recreio

A	“Brincar com as bonecas que tenho no quarto.” Na escola tem “pouquinhos” brincadeiras.
B	“Apanhadinhas e jogar futebol”.
C	“brincadeiras sobre curiosidade, gosto de brincadeiras sobre descoberta e assim essas coisas.”
D	“Gosto de jogar às caçadinhas e também jogos de escondidas.”
E	Normalmente gosta de brincar em grupo, contudo também gosta de brincar sozinho. Quando está sozinho gosta de brincar à natação, isto é, dá braçadas.
F	“Jogar à bola e jogar às escondidinhas.”
G	“Escondidinhas, caçadinhas e jogar à bola.”

CATEGORIA: Interações com os pares nas visitas de estudo e nas atividades extracurriculares

Subcategoria: Descrição do convívio nas visitas de estudo

A	Falam.
B	Fala sobre a visita de estudo que fez até àquele momento.
C	“Nas visitas de estudo não há qualquer diferença entre a escola.”; “Nas visitas de estudo já estão as raparigas e os rapazes misturados, já brincamos todos juntos. Não é como às vezes na escola mas não é uma grande diferença.”
D	Conversam sobre “o quê que gostávamos de fazer nesse dia, o quê que gostávamos de fazer na visita e o quê que vamos achar.”
E	Brincam, cantam canções que aprenderam nas aulas de música, riem-se e ficam muito felizes devido ao facto de irem na visita.
F	“É bom.”
G	Não participou em visitas de estudo.

Subcategoria: Com quem passas mais tempo nas visitas de estudo

A	Melhor amiga, uma outra amiga e refere que uma vez ficou à beira de um rapaz.
B	Melhor amigo.
C	Relaciona-se com todos os colegas.
D	Melhor amiga e outra colega.
E	Com todos os seus colegas da turma, à exceção de um menino que já não se encontra no país.
F	Com o melhor amigo e com algumas raparigas.
G	-----

Subcategoria: Atividades/brincadeiras nas visitas de estudo

A	Conversa.
B	Conversa.
C	Conversa e brinca às escondidinhas e às apanhadinhas.
D	Conversa.
E	Brincar e cantar.
F	Brincam: às vezes às caçadinhas, assim como realizam outras brincadeiras.
G	-----

Subcategoria: Relação nas atividades extracurriculares

A	“Boa”.
B	“Relaciono-me bem com todos”; “convivemos, fazemos perguntas.”
C	“gostamos de tar todos juntos mas às vezes, quando é às caçadinhas, temos de nos separar, mas não faz mal pois isso também não tem nada a ver com a amizade”; “não é uma grande diferença dos recreios”; “no recreio fazemos o que nos apetece mas não fazemos nada de mais, nas AEC’s é que às vezes nós falamos um pouco mas depois trabalhamos sempre, quase nunca nos distraímos.”
D	“Mais ou menos metade porta-se um bocado mal”; “É boa porque nos defendemos uns aos outros e aceitamos as opiniões dos outros.”
E	“Gostamos muito mas só que alguns meninos que são os mais preguiçosos que nem gostam das atividades.”
F	“Boa, relaciono-me com todos.”
G	“Relaciono-me bem com todos.”

CATEGORIA: Interações sociais com os pares no espaço de convívio do *Projeto Investir na Capacidade*

Subcategoria: Descrição do convívio no Projeto

A	“É bom”.
B	“É bom”.
C	“aqui é diferente porque conheci amigos novos que não tinha conhecido”; “não estou muito habituada, mas gosto de estar aqui e dou-me bem com os meus colegas.”
D	“É diferente porque não estou ligada a tantos amigos.”
E	“É bom.”
F	“É tão bom como o da escola. Só com alguns ainda não sou bem amigo.”
G	“É bom.”

Subcategoria: Com quem passas mais tempo no Projeto

A	Com duas meninas.
B	Relaciona-se com meninos do 2.º ano (tal como na escola), mas com mais velhos, do 4.º e 5.º anos.
C	Brinca muito principalmente com as raparigas e às vezes com os rapazes.
D	Está quase sempre só com uma menina e refere que “às vezes é um bocado difícil porque queria estar com as outras pessoas, mas elas gostam de estar com outras meninas e meninos.”
E	Com o seu melhor amigo.
F	Com um menino mais velho que frequentou a sua escola.
G	Com os meninos do seu grupo no Projeto e com uma menina de um outro grupo (mais velha).

Subcategoria: Atividades/brincadeiras no Projeto

A	Costuma falar e às vezes participar em brincadeiras escolhidas “praticamente por alguns”; “Eu costumo fazer o que os meus colegas querem”.
B	“Brincar às corridas a ver quem chega dentro da escola primeiro.”
C	“uma rapariga descreve uma coisa e nós temos de adivinhar o que é. Outras vezes brincamos às caçadinhas só raparigas, outras vezes é às caçadinhas só com os rapazes.”
D	“Como nós temos atrás da escola uma espécie de divertimentos, nós estamos lá sempre a conversar e juntos a conviver e depois com os monitores também damos a volta à escola e voltamos para as salas.”
E	“Normalmente costumamos fazer a mesma coisa. Por exemplo, correr, saltar, também gostamos de brincar a certas coisas.”
F	“Ginástica.”
G	“Costumamos ir ao parque brincar, depois dar a volta à escola e vir para aqui para dentro.”

ANEXO X

Pedido de autorização



PAULA
FRASSINETTI

Exma Senhora
Doutora Helena Serra

ASSUNTO: Pedido de Autorização

Os Serviços Académicos da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti vêm, por este meio, pedir autorização para que à estudante Ana Clara da Silva Barreto Ferreira, a frequentar nesta Escola a Pós-Graduação em Educação Especial, seja autorizada a entrevistar, em data e horas indicadas por V. Excia., Crianças Sobredotadas do Programa “Sábados Diferentes”.

Os elementos recolhidos, destinam-se a serem integradas no Projeto de Investigação sobre a Sobredotação que a estudante está a realizar sob a sua orientação.

Mais informamos que todos os elementos recolhidos destinam-se única e exclusivamente para fins académicos.

Agradecendo desde já toda a atenção dispensada a este nosso pedido, junto enviamos os nossos melhores cumprimentos.

Porto, 15 de abril de 2013

Os Serviços Académicos

Martha Sousa

ANEXO XI

Etapas e calendário da investigação

