

Setembro 2019

MESTRADO EM CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO EDUCAÇÃO ESPECIAL

Sobredotação: propostas para práticas educativas, no domínio da Escrita, para alunos do 4^o ano

DISSERTAÇÃO APRESENTADA À
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI
PARA OBTENÇÃO DE
GRAU DE MESTRE EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO EM
EDUCAÇÃO ESPECIAL

DE

Mónica Oliveira

ORIENTAÇÃO

Doutora Helena dos Anjos Serra Diogo Fernandes



PAULA
FRASSINETTI

Índice Geral

Agradecimentos	I
Dedicatória	II
Resumo	III
Abstract	IV
Índice de Quadros	V
Índice de Figuras	VI
Índice de Gráficos	VII
Índice de Anexos	VIII
Introdução	13
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	
CAPÍTULO 1 – SOBREDOTAÇÃO	16
1.1 Conceito de Inteligência	17
1.2 Modelos e Teorias sobre a Sobredotação	20
1.2.1 Teoria triárquica da Inteligência de Sternberg	20
1.2.2 Modelo dos três anéis da Sobredotação de Renzulli	22
1.2.3 Modelo multi-fatorial de Sobredotação de Mönks	25
1.2.4 Teoria das Inteligências múltiplas de Gardner	28
1.2.5 Modelo diferenciado de Sobredotação e Talento de Gagné	30
1.2.6 Dotação e Talento	33
1.2.7 Contributos de Ziegler e Csermely	36
1.3 Criatividade	39
1.4. Definição do conceito de Sobredotação	42
CAPÍTULO 2 – CARACTERÍSTICAS DOS SOBREDOTADOS	49
CAPÍTULO 3 – O ALUNO SOBREDOTADO E SUAS NECESSIDADES EDUCATIVAS	61
3.1 Necessidades educativas	62

3.1.1 Intervenção pedagógica	68
3.1.2 Consequências da falta de apoio aos alunos sobredotados	72
3.2 Respostas Educativas: aceleração, enriquecimento, agrupamento e orientação	74
3.3 O papel da Escola e do professor	83
3.4 Enquadramento legal	97
3.5 Recursos e estratégias pedagógicas a privilegiar	101
II PARTE – ESTUDO EMPÍRICO	
CAPÍTULO 4 - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	107
4.1 Problemática e sua contextualização	108
4.2 Metodologia de Investigação	111
4.3 Objetivos da Investigação	112
4.4 Caracterização da Amostra	113
4.5 Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	114
4.5.1. Entrevista	115
4.5.2. Apresentação dos Recursos/Estratégias Pedagógicas	116
4.5.3. Registos: Observação Direta	127
4.5.4. Notas de Campo	130
4.6. Técnicas de Tratamento e Análise dos Resultados	131
CAPÍTULO 5 - APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	133
5.1 Análise de Conteúdo das Entrevistas	134
5.2 Análise dos Resultados da Observação Direta	141
5.3 Análise das Notas de Campo	149
5.4 Discussão dos Resultados	153
Considerações Finais	156
Bibliografia	160
Anexos	

Sobredotação: propostas para práticas educativas, no domínio da Escrita, para alunos do 4º ano

*Grandes realizações são possíveis, quando se dá atenção aos pequenos
começos.*

Lao Tsé

AGRADECIMENTOS

A maior parte das gaivotas não se querem incomodar a aprender mais do que os rudimentos do voo, como ir da costa à comida e voltar. Para a maior parte das gaivotas, o que importa não é saber voar, mas comer. Para esta gaivota, no entanto, o importante não era comer, mas voar.
(Richard Bach, 1989, p.62)

A concretização deste projeto não teria sido possível sem o precioso apoio e incentivo para “voar” da minha mãe. Por isso mesmo, o primeiro agradecimento vai para ela.

Agradeço também ao meu pequeno príncipe, o meu filho, que acompanhou de perto todo este percurso. Agradeço o encorajamento, o apoio, os abraços constantes e a compreensão pelos momentos em que estive mais ausente.

À minha orientadora, Doutora Helena Serra, um agradecimento especial pela sua dedicação, pelo seu exemplo de vida e pelo permanente apoio e disponibilidade.

Por fim, gostaria de agradecer à Maria, por ser sempre um exemplo de menina e de aluna e por ser uma verdadeira fonte de inspiração para eu tentar ser uma professora cada vez melhor e olhar para a Sobredotação com um novo brilho e paixão.

Um bem-haja a todos!

DEDICATÓRIA

Dedico este projeto aos que mais amo e que me amam com a mesma veemência, o meu filho e a minha mãe, pelos valores e ensinamentos que formaram os alicerces da minha história e pelo constante apoio, força e coragem ao longo da trajetória que me levou à concretização deste sonho.

RESUMO

A sobredotação é um tema que continua a despertar interesse na sociedade científica, na tentativa de uma maior compreensão das características específicas destas crianças e na procura do que será melhor para o seu desenvolvimento harmonioso.

Muitos destes jovens passam despercebidos na escola por falta de estruturas de identificação e acompanhamento. Muitos são apenas percebidos como hiperativos, ansiosos, frustrados, desinteressados, indisciplinados, incómodos, em conflito com o próprio ensino que não corresponde às suas expectativas. Sendo assim, estas crianças sofrem igualmente com as dificuldades escolares e são vítima do insucesso escolar, como tantas outras inseridas nas nossas escolas. Sofrem com o modelo escolar que lhes é proposto e com a falta de legislação existente. Elas são diferentes e como tal, necessitam de um atendimento específico e de uma justa e efetiva igualdade de oportunidades. Por isso, a escola deve criar condições para desenvolver as potencialidades das crianças sobredotadas, criar ambientes criativos, desenvolver estímulos, criar recursos e estratégias, dar oportunidades e um atendimento diferenciado em função das suas características e necessidades individuais.

Neste estudo visa-se a sensibilização dos professores para a problemática da sobredotação, contribuindo para um maior conhecimento das características e das necessidades das crianças e jovens sobredotados em idade escolar. Pretende-se também com este trabalho dar um contributo para o aumento do conhecimento sobre a temática em causa e, nomeadamente para a procura de propostas educativas mais ajustadas às características e necessidades destas crianças.

Palavras-chave: Sobredotação, Necessidades, Medidas Educativas, Atendimento Específico, Estratégias.

ABSTRACT

Giftedness is a topic that continues to attract interest in the scientific community, searching for further understanding of the specific characteristics of these children and in the quest of what will be best for their harmonious development.

Lots of these children are forgotten because there are no structures that identify and escort these cases. Many are seen as hyperactive, anxious, frustrated, disinterested, disruptive, inconvenient and in conflict with the education system that is not up to their expectations. In this way, these children also suffer with learning difficulties and are victims of academic failure, as many other children that are in our school system. They suffer with the academic model that is imposed on them and with the lack of legislation. They are different and so, they require specific treatment, a fair and effective equality of opportunities. Therefore, the school should create conditions to develop these children's potential, organizing creative environments, developing stimulations, creating resources and strategies and allowing the possibility for differentiated treatment depending on the characteristics and needs of each child.

This study aims to raise awareness of teachers to the issue of giftedness, contributing to a better understanding of the characteristics and needs of gifted children and young people of school age. It is also intended with this paper to contribute to increased knowledge about the topic in question, and in particular for seeking educational proposes more suited to the characteristics and needs of these children.

Keywords: Giftedness, Needs, Educational Measures, Specific Treatment, Strategies.

Índice de Quadros

Quadro 1 – Dotação e Talento: características diferenciais (Guenther, 2012) ..	33
Quadro 2 – Características e potenciais problemas associados à Sobredotação (adaptado de Webb, 1993, p.528)	56
Quadro 3 – Sugestões para educadores/professores (adaptado de Serra, 2005, p.80 e 81 e Serra, 2004 ^a , p.28 e 34)	94
Quadro 4 – Atitudes dos professores face a um aluno sobredotado (adaptado de Serra, 2000)	96
Quadro 5 – Análise de Conteúdo: formação e prática laboral das entrevistadas	134
Quadro 6 – Análise de Conteúdo: forma como as entrevistadas veem, percecionam e entendem a Sobredotação e a formação adequada dos professores n atendimento a estes alunos	136
Quadro 7 – Análise de Conteúdo: conhecimento e adequação da legislação em vigor, segundo as entrevistadas	136
Quadro 8 – Análise de Conteúdo: forma como as entrevistadas entendem a relação entre a Sobredotação e a Escola	138

Índice de Figuras

Figura 1 – Teoria triárquica da Inteligência de Sternberg (adaptado de Soan, 2009)	22
Figura 2 – Modelo dos Três Anéis da Sobredotação de Renzulli (1978)	23
Figura 3 – Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner	30
Figura 4 – Modelo Diferenciado de Dotação e Talento de Gagné (adaptado por Benito, 2009)	32
Figura 5 – The Actiotope Model of Giftedness (Ziegler, 2015)	37
Figura 6 – Aluna a realizar a atividade 2	122
Figura 7 – Livro sem palavras “Bee-&-Me”, de Alison Jay (2016)	123
Figura 8 – Ilustração selecionada para a atividade 3, retirada do livro “Bee-&-Me”, de Alison Jay (2016)	123
Figura 9 – Aluna a realizar a atividade 3	124
Figura 10 – Aluna a realizar a atividade 4 (leitura do código QR)	124
Figura 11 – Imagem selecionada para a atividade 4	125
Figura 12 e 13 – Aluna a realizar a atividade 3 (utilização da aplicação de Realidade Aumentada)	125

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Atividade 1: observação de características do recurso	141
Gráfico 2 – Atividade 1: observação de reações dos alunos	142
Gráfico 3 – Atividade 2: observação de características do recurso	143
Gráfico 4 - Atividade 2: observação de reações dos alunos	144
Gráfico 5 – Atividade 3: observação de características do recurso	146
Gráfico 6 - Atividade 3: observação de reações dos alunos	147
Gráfico 7 – Atividade 4: observação de características do recurso	148
Gráfico 8 - Atividade 4: observação de reações dos alunos	149

Índice de Anexos

Anexo 1 – Guião da entrevista

Anexo 2 - Entrevistas realizadas

Anexo 3 – Atividade 1: trabalho mais e menos significativo

Anexo 4 – Atividade 2: opções.

Anexo 5 - Atividade 2: trabalho mais e menos significativo

Anexo 6 – Atividade 3: ilustração selecionada

Anexo 7 - Atividade 3: trabalho mais e menos significativo

Anexo 8 – Atividade 4: imagem inicial selecionada

Anexo 9 – Atividade 4: imagem final selecionada

Anexo 10 - Atividade 4: trabalho mais e menos significativo

Anexo 11 – Tabelas de Registo de Observação

INTRODUÇÃO

Nenhuma sociedade se pode dar luxo de ignorar os seus membros mais dotados todos devem pensar seriamente em como encorajar e educar esse talento.
(Winner, 1996, p.11)

A sobredotação é um tema polémico e ao mesmo tempo fascinante em Educação. Por isso nos atrai aprofundá-lo para melhorar o nosso nível de intervenção junto deste grupo de crianças que existem nas salas de aula e às quais, em geral, não é dada uma resposta educativa satisfatória.

As atuais diretrizes no que respeita à legislação da educação enfatizam o desenvolvimento integral do indivíduo, valorizando o direito à diferença. A Lei de Bases do Sistema Educativo, prevendo a existência de alunos sobredotados no sistema de ensino, no artigo 5º prevê que, perante a presença de alunos precoces, cabe à Escola promover uma melhor orientação e acompanhamento na sua educação.

Nela vem referido que *“o sistema educativo e os professores deverão atender às características intelectuais do aluno”*. A Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) estabelece que *“a educação da criança deverá ser orientada para desenvolver a sua personalidade, as suas aptidões e a capacidade mental e física até o máximo das suas potencialidades”*.

A Declaração de Salamanca defende a democratização plena na área da educação, o que supõe a inclusão de todos no ensino regular, o qual deverá possuir meios eficazes de combater manifestações discriminatórias, fundando comunidades abertas e solidárias, fomentando uma sociedade inclusiva e proporcionando a educação para toda e qualquer criança ou jovem.

Os professores devem estar conscientes do seu importante papel de intervenção no desenvolvimento dos alunos, de acordo com as suas capacidades e diversidade. Muitos docentes já definem o seu trabalho na escola e na sala de aula como uma atividade onde a heterogeneidade de alunos e o direito de todos à educação são duas realidades incontestáveis, e, por isso, procuram preparar-se para essa mudança.

A escola atual, na qual a diversidade de capacidades, conhecimentos, ritmos de aprendizagem, motivações e cultura dos alunos, deve ser encarada de forma natural e desejável, constitui assim um desafio à criatividade, à investigação e às capacidades dos docentes.

Na maioria das vezes, quando se fala em crianças com Necessidades Educativas, pensa-se nas crianças com dificuldades de aprendizagem ficando esquecidas, muitas vezes, as mais dotadas.

Os professores desempenham um importante papel na sinalização e no apoio a estes alunos. Importa inventariar os seus conhecimentos e as suas perceções neste domínio. Os mitos existentes impedem uma adequada análise da realidade e levam as pessoas a atuar de um modo prefigurado e pouco reflexivo, impedindo-as de julgar com a necessária precisão e, em consequência, de atuar com prudência (Tourón, 2000). Numa lógica de apoio aos professores, sobretudo numa lógica de divulgação do tema e de organização de oportunidades de formação para este grupo, interessa-nos reunir algumas propostas que potenciem as práticas educativas para alunos sobredotados.

Cabe ao sistema educativo saber proporcionar aos alunos experiências de aprendizagem significativas. A escola de hoje deverá facilitar tanto o aparecimento como o desenvolvimento das potencialidades dos alunos. Deverá criar ambientes criativos, oferecer estímulos, recursos, oportunidades, em função das características e necessidades individuais. Para tudo isto ser realidade, deverá também ter-se em conta a formação adequada dos intervenientes educativos.

Neste estudo, através da fundamentação teórica pretende-se esclarecer quem são os sobredotados, como devemos conhecê-los melhor para melhor os atender com uma intervenção mais adequada. Pretende-se contribuir para a compreensão de que os sobredotados também têm necessidades especiais que necessitam satisfazer, para uma plena realização da sua diferença. Nesta perspetiva abordam-se também as diferentes modalidades de atendimento às crianças sobredotadas e faz-se referência à importância da educação, mais precisamente o papel dos pais, da escola e dos professores quer na deteção, quer no desenvolvimento das crianças sobredotadas.

Mais especificamente, debruçamo-nos sobre a criação de estratégias e recursos que os professores poderão usar de modo a concretizar a diferenciação, quanto a alunos que apresentem altas capacidades.

Em termos estruturais, este estudo é constituído por duas partes: Enquadramento Teórico e Estudo Empírico. Na primeira parte, procede-se à revisão da literatura que fundamenta a presente investigação, e é constituída por três capítulos: Capítulo 1 - Sobredotação; Capítulo 2 – Características dos Sobredotados e Capítulo 3 – O Aluno Sobredotado e as suas Necessidades Educativas. A componente empírica insere-se na segunda parte do nosso trabalho, sendo composta por dois capítulos: Capítulo 4 – Enquadramento Metodológico e Capítulo 5 – Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados.

Finalmente serão apresentadas as considerações finais, com referência aos aspetos mais importantes desta investigação.

CAPÍTULO I

SOBREDOTAÇÃO

O modo como uma sociedade conceptualiza a noção de sobredotado determina o modo como irá avaliar a sobredotação.
Winner (1996, p.44)

1.1 Conceito de Inteligência

Antes do aparecimento da Psicologia Científica, alguns filósofos e pensadores já se tinham debruçado sobre a questão da inteligência e a forma como diferenciava os indivíduos (Almeida, 1994). Mas, a partir do século XIX, observa-se um interesse crescente pela inteligência humana, especialmente quando Francis Galton sugere uma capacidade humana geral e superior (Galton, 1988, p.38-39). Este entendia a inteligência como o reflexo de habilidades sensoriais e perceptivas transmitidas geneticamente, acreditando, assim, que a “natureza” se sobrepunha à educação, embora reconheça que esta tem grande poder no desenvolvimento dos poderes da mente.

Leandro Almeida afirma que Galton se preocupou não só com a definição da inteligência, mas também com a sua medida. Considerando a inteligência como uma força ou poder da mente, tentou, através de situações objetivas e experimentalmente manipuláveis, fazer a sua avaliação. Por conseguinte, “pressupondo que a inteligência é função do aparelho sensorial do indivíduo, construiu uma série de testes de tempo de reação e de acuidade sensorial para medir a capacidade intelectual” (Bissell Carroll, 1993, p.422).

Em 1904, Charles Spearman, depois de vários estudos, e insatisfeito com a definição do conceito de inteligência até então, torna-se defensor da existência de um *fator geral* de inteligência (*g*). Este *fator g* seria uma energia mental essencialmente inata e era denominador comum a todas as atividades, e a todos os indivíduos; ao contrário daquele a que chama *fator específico* (*s*), que varia, não só, de um indivíduo para outro, como também de uma aptidão para outra. Segundo ele, o grau de inteligência dependia da quantidade de *g* que possuíam e, por meio de vários estudos, ele sugere que o *g* era um fator central em todas as medidas de inteligência.

Ao mesmo tempo, em França, Alfred Binet e o seu colaborador, Théophile Simon, a pedido do Ministério de Educação Francês, criam o primeiro teste válido para medir a inteligência (*Escala Métrica de Inteligência Binet-Simon*), que tinha o intuito de diagnosticar crianças necessitadas de educação especializada. Binet

desenvolve vários estudos sobre a inteligência, considerando que esta “(...) é, tal como a respiração e a nutrição, uma função vital”. Estando ligada à capacidade de adaptação, remete para uma perspectiva biológica, ligando-a a características próprias dos seres vivos. Este teste de medição de inteligência é um ponto de partida para a elaboração de instrumentos similares.

Em 1938, Louis Thurstone critica a inteligência geral de Spearman, e desenvolve uma teoria de inteligência defendendo a inexistência de um fator intelectual único, presente em todos os testes de avaliação intelectual. Para este autor a inteligência, considerada como uma capacidade da mente, é também a capacidade de abstração do ser humano.

Nas décadas seguintes, e com mais incidência nos anos 50 e 60, vários autores apresentam num único modelo de inteligência aquilo que opunha Spearman e Thurstone, afirmando que a inteligência pode ser ao mesmo tempo, singular e plural. Salientam-se aqui dois grupos: os da teoria *hierárquica da inteligência* e os da teoria da *inteligência fluida/cristalizada*. Destacam-se no primeiro grupo Cyril Burt e no segundo grupo Raymond Cattel; “ambos reconhecem a existência e a importância de um fator cognitivo geral muito próximo do fator *g* de Spearman” (Almeida, 1988, p.63).

Joy Guilford, com o seu modelo da Estrutura da Inteligência, tem a intenção de superar a perspectiva tradicional Spearman-Thurstone, continuada na sua opinião por Cyril Burt e Philip Vernon. Através da análise fatorial ele vai testar um modelo hipotético-dedutivo e conclui que não existe qualquer *fator g* de inteligência.

Refere que há algumas dificuldades nos estudos que relacionam o indivíduo e o seu meio, como condição de definição do nível intelectual; no entanto, é perceptível que os ambientes mais pobres, que estimulam pouco a aprendizagem, podem revelar problemas para o desenvolvimento intelectual; embora não esteja completamente provado que os ambientes mais enriquecidos tragam vantagens aos indivíduos que já são normais ou que revelam QI elevado (Guilford, 1986, p.547)).

Tendo em conta as teorias anteriores, Jean Piaget vai ser defensor de uma teoria diferente de inteligência, pois preocupa-se mais com a sua génese e

desenvolvimento. O autor concebe a inteligência como uma *adaptação*, sendo esta um equilíbrio entre um duplo mecanismo interativo entre o sujeito e o meio: os processos de *assimilação* e de *acomodação*. Neste sentido, a inteligência, “graças a adaptações hereditárias do organismo”, estabelece uma relação entre este e o meio, havendo um processo de interdependência que leva a que a atividade intelectual do sujeito seja a essência da sua própria existência. Considera, assim, que:

A inteligência não aparece, de modo algum, num dado momento do desenvolvimento mental, como um mecanismo completamente montado e radicalmente diferente dos que o precederam. Apresenta, pelo contrário uma continuidade admirável com os processos adquiridos ou mesmo inatos respeitantes à associação habitual e ao reflexo, processos sobre os quais ela se baseia, ao mesmo tempo que os utiliza (Piaget, 1996, p.19).

É uma perspetiva desenvolvimentalista de inteligência.

Howard Gardner, como psicólogo construtivista, vai ser influenciado pelas ideias de Piaget, e refere que “intencionalmente ou não, Piaget produziu um brilhante retrato da forma de crescimento intelectual humano que é mais altamente valorizado pelas tradições científicas e filosóficas ocidentais” (Gardner, 2002, p.26). No entanto, diverge em muitos aspetos da teoria de Piaget, principalmente na questão da simbolização do conhecimento, considerando que revela muitas fraquezas.

Apesar da investigação sobre a inteligência ser realizada há mais de um século, ainda existe um conjunto de questões e controvérsias relacionadas com a delimitação psicológica deste construto. À semelhança de outros campos da ciência, os avanços na investigação da inteligência levantaram novas questões e incertezas, subsistindo assim vários temas em que os investigadores divergem quando tentam defini-la.

De seguida, passaremos a aprofundar um pouco mais as teorias de sobredotação mais relevantes.

1.2 Modelos e Teorias sobre a Sobredotação

Propomo-nos agora realizar uma análise temporal do conceito de sobredotação, em paralelo com o conceito de inteligência. Neste sentido, iremos dar especial ênfase às concepções mais relevantes: Teoria Triárquica da Inteligência de Sternberg, Modelo dos Três Anéis de Renzulli, Modelo Multifactorial de Sobredotação de Mönks, Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner e Modelo Diferenciado de Dotação e Talento de Gagné (MDDT ou DMGT).

1.2.1 Teoria Triárquica da Inteligência

Desenvolvida, em 1985, por Sternberg, a Teoria Triárquica da Inteligência reconhece múltiplas componentes da sobredotação e define diferentes domínios de sobredotação intelectual, sendo elas:

- a analítica, que reflete a capacidade para analisar, comparar e avaliar ideias;
- a criativa, que se caracteriza pela capacidade de ir além dos dados e criar ideias novas e originais para resolver problemas;
- e a prática, que representa a habilidade para transformar a teoria em prática.

O sobredotado pode evidenciar-se em um, dois ou nos três domínios em simultâneo. “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” (Silva, 1999, p.15).

Esta teoria firma-se em três aspetos para apreender melhor o comportamento inteligente: a teoria componencial, a teoria experiencial e a teoria contextual. A combinação destas três teorias faculta uma base de suporte

científico para a explicação da inteligência de nível superior e permite especificar o tipo de tarefas que possibilitam a avaliação da inteligência intelectual (Pocinho,1990).

A teoria componencial subdivide-se em três subteorias: componente de aquisição (processos envolvidos na aquisição de conhecimento novo e o seu armazenamento na memória); componente de desempenho (processos envolvidos no raciocínio indutivo) e metacomponente (processos executivos superiores que permitem a realização de três tipos de funções: planeamento, direção e tomada de decisão durante a execução de uma tarefa).

A teoria experiencial reporta-se à capacidade de resolução de novos problemas pouco convencionais (criatividade), bem como à capacidade para automatizar a informação.

A teoria contextual refere-se à capacidade social ou prática dos indivíduos para lidar corretamente com qualquer situação nova. Estas capacidades são também responsáveis pela seleção do ambiente mais adequado ao desenvolvimento dos talentos, interesses, valores pessoais, bem como a modificação dos mesmos dependendo das características e necessidades da pessoa.

Esta teoria sugere que é preciso reconhecer o que é e não é culturalmente valorizado. A valorização cultural influencia a maneira como o indivíduo qualifica as suas atividades no quotidiano (Freeman & Guenther, 2000).

Na Teoria Triárquica da Inteligência, a ênfase recai mais nos processos implicados na tarefa realizada pelo indivíduo, na forma como este orienta o processo de resolução de problemas mediante a codificação, combinação e comparação seletiva da informação, do que no produto final ou resultado em si. Surge, deste modo, enfatizada a forma de conduzir a resolução do problema em detrimento do produto final, pelo que se considera como capacidade elevada o desenvolvimento das aptidões naturais do indivíduo a um nível exceccionalmente alto (Freeman & Guenther, 2000).

De forma resumida, podemos dizer que, com esta teoria, pretende-se: circunscrever os mecanismos ou elementos da inteligência; explicar como funcionam e como se aplicam na resolução de problemas; as relações que o

indivíduo mantém com o seu mundo interno e externo; e como se manifestam essas relações através da experiência, no contexto.



Figura 1 – Teoria triárquica da Inteligência de Stenberg (adaptada de Soan, 2009).

1.2.2 Modelo dos Três Anéis da Sobredotação de Renzulli

Nos anos 70, Renzulli, investigador na área da sobredotação, concebeu um modelo designado por *Modelo dos três anéis da Sobredotação*. Joseph Renzulli, investigador americano, propôs uma das teorias mais atuais nos dias de hoje. Segundo Pereira (2000, p.159), Renzulli preocupou-se em construir um “conjunto coerente, capaz de articular a definição, as recomendações de identificação e as práticas programáticas”. Baseando-se em investigações realizadas em indivíduos produtivos e críticos, concluiu que o desempenho dos mesmos era caracterizado por três traços específicos: habilidade acima da média, criatividade e altos níveis de envolvimento na tarefa. Deste modo, a sua teoria fundamenta o conceito de sobredotação nestes “três anéis” referidos anteriormente. É a interação entre estas três características fundamentais do

aluno sobredotado que propicia uma realização superior (Serra, Mamede e Sousa, 2004).

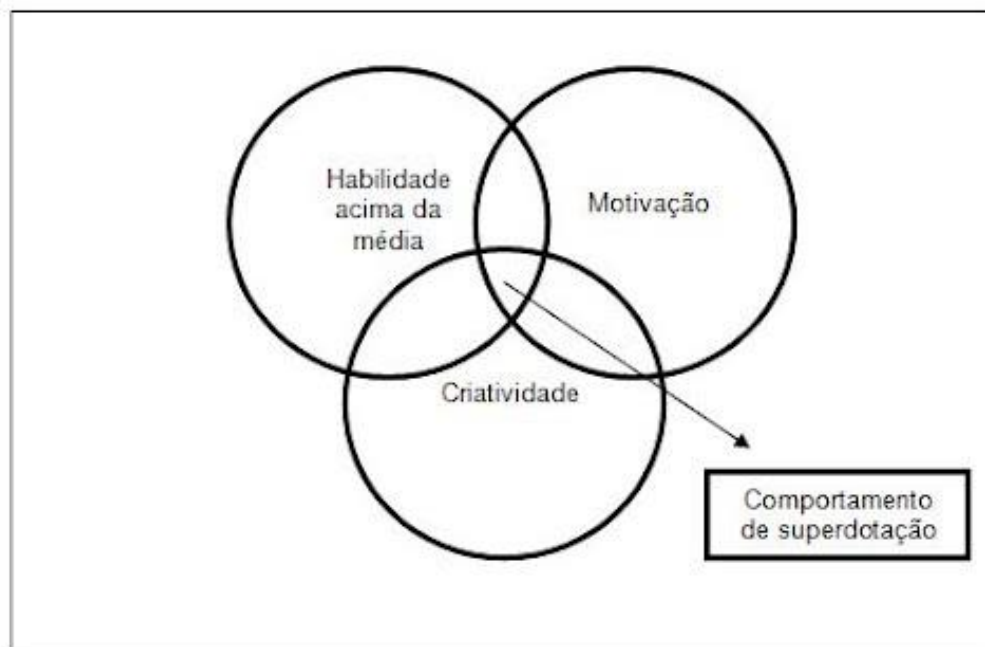


Figura 2 – Modelo dos Três Anéis da Sobredotação de Renzulli (1978)

De acordo com Renzulli, a concepção deste modelo foi criada para uma melhor ponte para a avaliação, identificação e intervenção psicoeducativa dos alunos sobredotados. A habilidade acima da média corresponde a todas as crianças que possuem uma capacidade intelectual acima da média e facilidade para aprender, muito superior aos restantes colegas, podendo ser gerais (raciocínio verbal e numérico, relações de espaço, memória, e fluência verbal) ou específicas (química, dança, matemática, composição musical, escultura, fotografia), não sendo classificadas por meio de testes de inteligência.

Quanto ao grande envolvimento com as tarefas, o fator “motivação” constitui-se como o fator motivacional intrínseco, incluindo a persistência, a dedicação, o esforço e a autoconfiança.

São crianças com uma grande curiosidade em diversas áreas e que obrigam a estabelecer critérios de seleção e planificação do trabalho escolar. Relativamente à *motivação* dos sobredotados, estes revelam um enorme

empenho, dedicação, autoconfiança, perseverança e crença na sua capacidade pessoal, em realizar uma determinada atividade, numa área do seu interesse.

As crianças e jovens sobredotados e com talento são aqueles que possuem, ou são capazes de desenvolver, este conjunto de traços e aplicá-los a qualquer área potencialmente valiosa da realização humana (Vilas Boas & Peixoto, 2003). Pode-se então dizer que para além da *inteligência*, também a *motivação* e a *criatividade* passam a ser percebidas como grandes variáveis associadas à sobredotação (Oliveira, 2007). Contudo, só a interação entre estes três fatores permite a realização criativa/produziva (Renzulli, 1978).

O terceiro anel, a alta criatividade, está relacionada com a originalidade de pensamento, a curiosidade e a flexibilidade, favorece a busca de soluções e alternativas originais para um problema. Para este autor a *criatividade*, está diretamente relacionada com a aptidão que o sobredotado possui na resposta de forma eficaz e original às exigências da situação que lhe é apresentada.

Para Renzulli (1986) citado 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. Estes três fatores, segundo Renzulli, são fundamentais para identificarmos uma criança sobredotada. No entanto convém evidenciar que estes não podem ser considerados isoladamente para se tomar uma decisão.

De acordo com Renzulli (1986) citado por Serra, Mamede & Sousa (2004, p.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”. Como refere Renzulli citado por Vilas Boas & Peixoto (2003, p.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”.

Em publicações posteriores, Renzulli considera que, dependendo do tipo de sobredotação, os três anéis assumem domínios diferentes. Assim o autor dividiu a sobredotação em dois tipos: a escolar e a produtivo-criativa (Pereira, 2000). No caso da sobredotação escolar, o grupo das habilidades está em primazia. Estes alunos apresentam um rendimento acima da média:

- na habilidade acima da média;
- na criatividade;
- no envolvimento na tarefa;
- na sobredotação mais valorizada pela escola, como é o caso da matemática e do português.

Na sobredotação produtivo-criativa verifica-se a interação entre os três grupos, não implicando, contudo, que os três tenham obrigatoriamente a mesma importância e permanência ao longo da produção criativa. Neste caso, o aluno produtivo-criativo é levado a utilizar o seu pensamento para produzir novas ideias.

O modelo proposto por Renzulli, ainda que apresente uma perspetiva individual, reconhece igualmente a existência de um conjunto de fatores ambientais que influenciam a sobredotação, como por exemplo, o nível socioeconómico e a educação dos pais (Pereira, 2000). No entanto, apresenta-se incompleto uma vez que não inclui o indivíduo no seu contexto social.

Contudo, apesar das limitações apresentadas, o trabalho de Renzulli foi inovador, uma vez que possibilitou a expansão das conceções de sobredotação, e apresentou um novo rumo para a intervenção educativa, na medida em que o modelo proposto, para além da definição e do sistema de identificação, contempla programas de enriquecimento e procedimentos para avaliação dos mesmos (Pereira, 2000).

1.2.3 Modelo Multifatorial de Sobredotação de Mönks

A definição de Renzulli, apresentada anteriormente (Modelo de Sobredotação do Três Anéis), vem dar um novo enfoque ao conceito de sobredotação. Contudo, e como já referimos, não tem em consideração o meio sociocultural envolvente, como a família, os pares e a escola.

Em 1996, Mönks sugeriu então complementar o modelo desenvolvido por Renzulli propondo o Modelo Multifatorial da Sobredotação, introduzindo neste os

contextos sociais da escola, da família e o relacionamento com os pares. Neste modelo, o contexto social é considerado um ponto fundamental, pois é nesta interação com o meio que o indivíduo encontra oportunidade de aprender e desenvolver as suas habilidades. A família, a escola e o grupo de pares desempenham um papel importantíssimo, pois a emergência e o desenvolvimento do potencial de sobredotação dependem em grande medida de um ambiente motivador. Esta influência poderá ter resultados positivos ou até mesmo negativos, sendo importante a intervenção especializada com estes alunos para evitar/minimizar problemas sociais e emocionais (Mönks, 1994). Será importante referir que a interação apropriada destes fatores, permitirá um desenvolvimento equilibrado e harmonioso da criança.

Pelo exposto, Mönks (1992) citado por Serra, Mamede & Sousa (2004, p.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 desencadear o desenvolvimento do potencial de sobredotação. Mönks, ao ter dado um dos primeiros passos para a inclusão das condições ambientais no modelo de sobredotação, contribuiu igualmente para a compreensão da natureza multifatorial da sobredotação, dando ênfase à multiplicidade de interações que promovem o desenvolvimento humano.

Em forma de síntese, segundo Bahia (2009) a sobredotação não diz só respeito às áreas intelectuais e académicas, a que foi durante décadas confinada, mas também a outras áreas da expressão e da realização humana, temáticas muito presentes nas novas conceções de inteligência.

Contudo, a ampliação progressiva do conceito, introduzida pelas abordagens multifatoriais, traduz-se frequentemente num conhecimento ambíguo, devido à falta de uma operacionalização correta (Vilas Boas & Peixoto, 2003), pois, o uso da mesma designação para sujeitos tão desiguais, provoca necessariamente equívocos.

Segundo Falcão (1992, p.70) a criança sobredotada 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 refere-se a indivíduos que apresentam desenvolvidas uma ou mais áreas operacionais das Inteligências Múltiplas propostas por Gardner e 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 Benito e Alonso (2004, p.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 expõem 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 que já foi referido, podemos constatar que gradualmente foi-se caminhando para uma definição multidimensional da sobredotação. A designação de sobredotado passa então a atribuir-se aos indivíduos com capacidade de realização elevada em diversas áreas, não se limitando apenas à intelectual e à académica. Os sobredotados formam então um grupo bastante heterogéneo. Por outro lado, conclui-se que não há unanimidade relativamente ao conceito de sobredotação, pois trata-se de um conceito a ser inferido a partir de uma constelação de traços ou características de uma pessoa, sendo uma tarefa difícil, a de propor uma definição precisa e aceite universalmente (Alencar, 1986).

No entanto, nos dias de hoje e apesar de existirem várias definições, a maioria dos autores aceita que a sobredotação integre múltiplas áreas de capacidade e atividade humana, privilegiando dimensões psicossociais complementares de inteligência ou das habilidades cognitivas dos indivíduos considerados sobredotados. (Almeida & Oliveira, 2000).

1.2.4 Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner

Nos anos oitenta, Howard Gardner surgiu com a Teoria das Inteligências Múltiplas. Para este psicólogo e professor norte-americano, as capacidades humanas seriam melhor consideradas através de pelo menos oito inteligências distintas (Figura 3), nas quais somente duas (linguística e lógico-matemática) entram nas definições usuais de inteligência. As restantes (espacial, musical, corporal cinestésica, interpessoal, intrapessoal e naturalista) têm sido consideradas como talentos especiais (Freeman & Guenther, 2000).

Para Gardner, todas as pessoas nascem com um potencial para desenvolver múltiplas inteligências. Refere que cada inteligência é relativamente autónoma e independente das outras, embora com possibilidade de se combinarem entre si em diferentes formas adaptativas, dependendo dos indivíduos e das suas culturas (Serra, Mamede e Sousa, 2004). Desta forma, o autor desloca a ênfase na inteligência única e isolada, que se podia medir apenas com um teste, para a multiplicidade de inteligências, potenciadas e desenvolvidas por interações estabelecidas com o meio ambiente. Assim, a inteligência é vista numa perspetiva multidimensional, a mente humana é multifacetada, existindo múltiplas habilidades que conduzem a múltiplas inteligências, independentes umas das outras, que interagem entre si.

As inteligências apresentadas por Gardner são: *Inteligência Linguística* (capacidade de utilização e estruturação da linguagem, oral ou escrita); *Inteligência Lógico-Matemática* (capacidade de raciocínio matemático); *Inteligência Musical* (capacidade na realização, composição e apreciação de conteúdos musicais e na habilidade para discriminar, transformar e expressar padrões musicais, sensibilidade ao ritmo, ao tom e ao timbre); *Inteligência Corporal-Cinestésica* (habilidade na utilização do corpo, ou seja, capacidade em controlar os movimentos e manipular objetos com grande destreza); *Inteligência Espacial* (capacidade para compreender com precisão os estímulos visuais e espaciais, para reconhecer e manipular os padrões de um espaço amplo assim como de áreas restritas); *Inteligência Interpessoal* (capacidade para compreender intenções, motivações e desejos para depois saber lidar com

outras pessoas, de uma forma adequada e mais eficaz); *Inteligência Intrapessoal* (relacionada com o conhecimento que a pessoa tem de si mesma: identificar e discernir os seus próprios sentimentos, emoções, desejos e aptidões, bem como os processos metacognitivos e a utilização correta dessa informação na regulação da própria vida) a *Inteligência Naturalista* (capacidade para compreender e desenvolver experiências com o mundo natural) (Oliveira, 2007).

De acordo com Oliveira (2007), Gardner defende uma visão pluralista da inteligência onde o indivíduo tem a possibilidade de se desenvolver e mudar, de acordo com o meio onde está inserido.

Segundo Freeman & Guenther (2000) Gardner adicionou, posteriormente, a esta lista novos tipos de inteligência: a inteligência espiritual, para questões cósmicas e a inteligência existencial para questões filosóficas.

Gardner, prefere chamar de inteligência existencial aquilo que Emmons (2000) batizou de inteligência espiritual.

Parece-me que um aspeto, ou módulo, da mente pode ter evoluído para executar computações sobre elementos que transcendem a percepção sensorial normal, talvez por serem muito grandes ou muito pequenos para serem diretamente apreendidas. Nomeei essa forma de inteligência de "existencial" porque ela parece aliada ao facto de nossa existência como indivíduos no cosmos e à nossa capacidade de nos estarmos diante de tal facto (Gardner, 2000, p.6).

Para justificar essa sua posição, ele acrescenta:

A inteligência existencial se qualifica bem como uma inteligência à luz do oitavo critério, pois jovens de todo o mundo levantam as questões fundamentais sobre a existência - Quem somos? De onde viemos? Do que somos feitos? Porque morremos? E estas questões são capturadas em sistemas simbólicos tais como o mito, a arte, a poesia, a filosofia e a religião. Alguns indivíduos parecem precoces em suas capacidades de colocar tais questões cósmicas onde outros se prende às coisas mais mundanas. Há pouca evidência de tendências existenciais em primatas não humanos, mas nossos próprios antecedentes evolutivos, tais como os neandertalenses, evidenciam sinais de preocupação, se não "preocupações últimas", em seus rituais fúnebres (Gardner, 2000, p.6).

Sumariando, Gardner contribuiu largamente para ampliar o conceito de inteligência e para demonstrar as claras limitações do critério QI, como fator determinante de identificação de indivíduos sobredotados. Como refere Falcão (1992, p.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”.



Figura 3 – Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner

1.2.5 Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento de Gagné

O Modelo Diferenciado de Dotação e Talento (MDST), proposto pela primeira vez por Gagné em 1985, e reformulado posteriormente em 2000 e 2004, reconhece a sobredotação, mas vai mais longe ao delinear a forma como talentos específicos podem emergir das influências e interações ambientais e assume uma natureza desenvolvimental, assente na distinção entre aptidão dotação e talento. Dotação é o termo utilizado por Guenther, na tradução do termo “giftedness” (Guenther,2011, p.27).

A principal distinção entre os dois termos, dotação e talento, reside essencialmente no seguinte aspeto: enquanto os talentos são desenvolvidos e resultam do produto de uma interação entre as predisposições naturais e o ambiente, a dotação é natural e afirma-se como um potencial imutável (Feldman, 2003).

De acordo com Gagné, citado por Benito e Alonso (2004), a dotação pode ser compreendida como a posse de elevadas capacidades naturais, parcialmente inatas, que se desenvolvem de forma 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, específicas de um campo particular da atividade humana. As capacidades naturais funcionam como “matéria-prima”, o que se conclui que “talento implica necessariamente a presença de capacidade natural acima da média, pois não se pode tornar talentoso sem primeiro ser dotado de capacidade” (Gagné & Guenther, 2010, p.17).

Este modelo de desenvolvimento de talento assenta na transformação de habilidades naturais excecionais em competências sistematicamente desenvolvidas, intervindo como estímulos os fatores ambientais, intrapessoais e o fator sorte (Benito, 2009).

Como menciona Guenther (2011, p.28) reconhecem-se três características em comum que ambos os conceitos (dotação e talento) partilham: 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.

Deste modo, o MDST é um modelo para desenvolvimento do talento, que corresponde à progressiva transformação de dotes em talentos. O trio básico de componentes deste modelo é constituído pela sobredotação, pelo talento e pelo processo de desenvolvimento, havendo ainda mais dois componentes adicionais que completam o modelo: catalisadores intrapessoais, ambientais, e o acaso (sorte). O papel do acaso (sorte) representa o “grau de controlo que se pode ter sobre fatores causais que afetam o desenvolvimento do talento” (Gagné & Guenther, 2010, p.13).

O acaso qualifica as influências, sejam elas positivas ou negativas, que interferem no processo de desenvolvimento do talento.

Em síntese, Gagné propõe um processo de desenvolvimento de talento que assenta na transformação de habilidades inatas excepcionais em competências sistematicamente treinadas e desenvolvidas, as quais determinam a excelência, ou talento, numa determinada área de realização.

Ao longo deste processo de desenvolvimento, intervêm três tipos de catalisadores: intrapessoais, ambientais e sorte. Propondo uma categorização subjacente em níveis diferenciados dentro da própria sobredotação, desde mais ligeira a mais profunda, o mesmo autor sugere que as respostas educativas se ajustem ao subgrupo específico em que se enquadrarem os alunos.

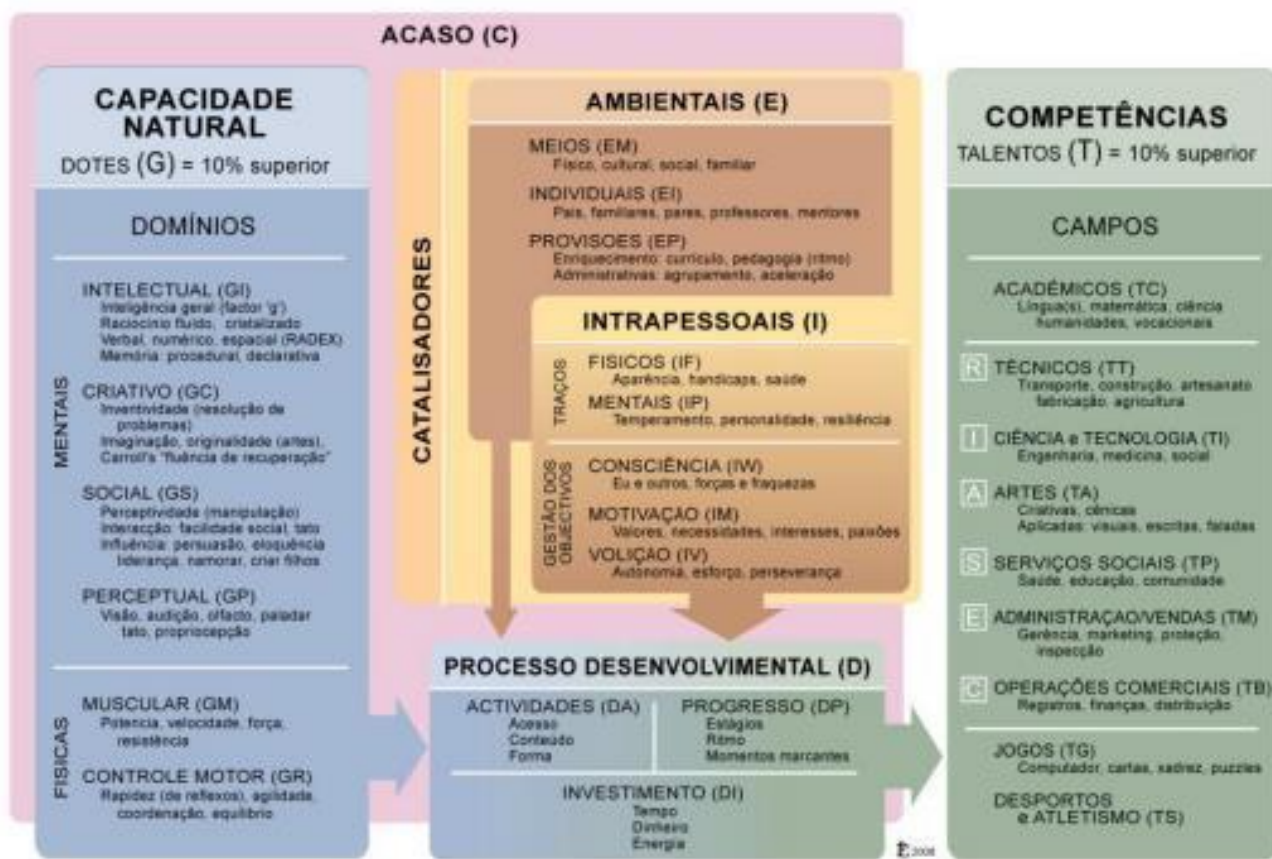


Figura 4 - Modelo Diferenciado de Dotação e Talento de Gagné (adaptado por Benito, 2009)

1.2.6 Dotação e Talento

Estes dois conceitos são muitas vezes confundidos e utilizados erroneamente como sinónimos, pois ambos se referem a capacidades humanas, são normativos, referindo-se a indivíduos que divergem da norma e são características de indivíduos de elevado desempenho.

Atualmente, e de acordo com estudos realizados, conseguimos separar estes conceitos. Dotação é a capacidade inata, ou seja, genética, que o indivíduo possui. Talento é o conjunto das capacidades adquiridas através da prática sistemática do ensino, do exercício e treino (Guenther, 2012, p.2).

Talento – capacidade adquirida	Dotação – capacidade natural
Crescimento lento	Crescimento rápido
Aprendizagem informal	Ensino formal
Resistência a estímulos	Suscetibilidade a estímulos
Maior substrato genético	Maior componente de prática
Maior conteúdo geral	Maior componente de prática
Mais aprendizagem assimilada	Mais aquisições recentes
Maior faixa de generalização	Estreita faixa de transferência
Maior poder de previsão	Maior uso retrospectivo
Útil para a avaliação da população	Limitada a indivíduos e populações

Quadro 1 – Dotação e Talento: características diferenciais (Guenther, 2012)

Gagné e Guenther debruçaram-se sobre o estudo de diferenciação de dotação e talento. Segundo Gagné (2004), dotação designa uma capacidade natural e espontânea (dote), enquanto o talento designa desempenho notável de habilidades sistematicamente desenvolvidas, em pelo menos uma área da atividade humana. Para este, apesar de dotação e talento serem construtos diferentes, abarcam características comuns visto que ambos se referem à capacidade humana e a indivíduos com capacidades superiores ao seu grupo de pares etários.

A capacidade humana existe em vários domínios em todos os seres humanos como parte da constituição genética, em quantidade e qualidade diferentes em cada um; dotação existe quando o grau de capacidade é notavelmente superior à média da população comparável. (Guenther, 2012, p.3).

Guenther refere que sinais da presença de talento poderão ser observados nas diferentes disciplinas na escola. Normalmente existe um tema, atividade ou algo que desperte o interesse do aluno, o que leva a um desempenho notoriamente superior dessa mesma atividade comparativamente aos pares de idade. Esse aluno envolve-se, interessa-se, mas também se empenha com persistência na atividade em que se salienta. É este empenho duradouro e persistente que demonstra a existência de talento, pois estamos na presença de algo duradouro, mas não efémero (Guenther, 2011, p.65).

Gagné (2009), grande estudioso nesta área, distingue diferentes domínios de capacidade humana: *inteligência, criatividade, capacidade socio-afetiva, capacidade física e capacidade de percepção*.

A inteligência está ligada à parte complexa da cognição, que abarca habilidades mentais, permitindo-nos conhecer, entender, compreender, observar, abstrair, apreender, através de diferentes vias, armazenando também material processado. Têm como características a auto motivação e a confiança que se refletem na realização das suas atividades.

A criatividade é uma função intuitiva, em que o indivíduo, cria, inova e inventa, mediante a sua originalidade e o seu modo de pensar. Normalmente são vistos “fora dos padrões”.

A capacidade socio-afetiva traduz-se na facilidade de gerir sentimentos nas relações humanas. As pessoas identificadas nesta área preocupam-se com os outros, tendo a capacidade para saber ouvir, têm sentido de justiça e cooperação.

A capacidade perceptual é o elo entre o físico e o mental, ou seja, primeiro percebemos o mundo através dos sentidos e posteriormente processamos e interpretamos essas percepções através da mente.

A capacidade física é uma área em que o indivíduo pode ser reconhecido pelas suas capacidades motoras (força, equilíbrio, ritmo, resistência, precisão de reflexos), ligadas ao controle dos sistemas musculares e ósseo.

A capacidade humana faz parte da constituição genética do indivíduo. Apesar de existirem apenas alguns domínios de capacidade, há centenas de talentos (talento culinário, informático, mecânico, artístico literário, desportivo,

musical, matemático...). O talento está diretamente relacionado com os diferentes ambientes, meios sociais e momentos históricos.

O tema referente ao talento sempre impulsionou curiosidade e fascínio na generalidade das pessoas, sendo que, ao longo dos últimos anos, são vários os investigadores (e.g., Bahia & Trindade, 2012; Barbosa, Almeida, & Mota, 2012; Caracol, Palma, Lopes, & Sousa, 2014) que têm debruçado a sua atenção na vida de indivíduos excecionais, com o objetivo de compreender os fatores que melhor contribuem para o desenvolvimento e expressão do talento e para o desempenho de excelência (Araújo, Almeida, & Cruz, 2008; Gagné, 2004, 2007, 2013; Garcia-Santos, Almeida, & Cruz, 2012; Cordeiro, Martins, & Costa-Lobo, 2017; Matos, Cruz, & Almeida, 2011; Oliveira, 2007).

O crescente interesse da Educação na área do Talento e da excelência é notório, contudo, ainda não existe um consenso acerca dos fatores determinantes destas variáveis (Esteves, Costa-Lobo, Valente, & André, 2017; Monteiro, Castro, Almeida, & Cruz, 2009). As competências necessárias para o desenvolvimento de potenciais indivíduos Talentosos são plurais.

Entende-se que o talento deriva da interação entre as habilidades naturais e as habilidades do contexto inerente ao desenvolvimento do indivíduo, sujeito aos processos de aprendizagem e de prática (Gagné, 2004, 2007). Em meados da década de 1980, Gagné (1985) propôs uma distinção entre o talento e a sobredotação. De acordo com o mesmo autor, sobredotação corresponde à competência que é “distintamente superior à média em um ou mais domínios de habilidade e aptidão” (Oliveira, Natividade, & Gomes, 2013, p. 421) e Talento concerne ao desempenho “distintamente superior à média em um ou mais campos de desempenho humano” (Oliveira et al., 2013, p. 421).

A falta de conformidade relativamente à associação entre o talento e a sobredotação promoveu o desenvolvimento de novas perceções. No Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento de Gagné (2004), o talento é resultado da aprendizagem, sobre a preponderância de estímulos intra e interpessoais.

Atualmente, o talento é entendido em termos de desempenho superior e habilidade notável “expressos em comportamentos, ações e atitudes visíveis e passíveis de análise” (Oliveira et al., 2013, p. 421). Deste modo, a emergência

do Talento só é possível quando existe uma capacidade natural ou potencial para a ação, e condições ambientais favoráveis à área de atividade (Gagné, 2009). O desenvolvimento do Talento é realizado através de três fatores que poderão acelerar e/ou dificultar o processo: “os intrapessoais (e.g., personalidade, motivação), os ambientais (e.g., contexto socioeconómico e educativo, pessoas e eventos significativos) e os fatores de sorte ou oportunidade (ex., estar no lugar certo, no momento certo)” (Garcia-Santos et al., 2012).

Segundo Araújo et al. (2008), a maioria dos estudos acerca do Talento explicam determinados fatores, nomeadamente: o aglomerado de esforço concentrado, o tempo dedicado à tarefa e a energia investida como propensos ao desenvolvimento da perícia e das estruturas de conhecimento.

Em suma, desenvolver um talento depende da influência ambiental e cultural e das oportunidades (Guenther, 2012, p.4-8). Para desenvolver um talento é necessário exercício, treino, instrução, podendo ser conseguido através de educação formal por prática continuada. Quanto maior for a capacidade, mais rápida e facilmente ocorre o desenvolvimento do talento.

No capítulo seguinte, propomo-nos a explorar mais em detalhe as características gerais dos sobredotados, onde podemos entender melhor este tipo de talentos.

1.2.7 Contributos de Ziegler e Csermely

Ziegler, um prestigiado psicólogo, pesquisador e autor na área da sobredotação, considera a sobredotação como uma característica que muda ao longo do tempo, dentro de um contexto ambiental e é o resultado de várias interações entre o indivíduo e o meio ambiente. Este autor desenvolveu o The Actiotope Model of Giftedness (AMG), em 2005, onde refere que um comportamento talentoso é mostrado quando uma pessoa tem um desejo de fazer algo, a capacidade de fazê-lo e tem a consciência de que isso pode ser

feito, e quando o ambiente considera esse comportamento como talentoso. Para alcançar o repertório de ação necessário, mais anos de excelência de treino sistemático são necessários. A reação do ambiente em interação com os determinantes numa pessoa, tem uma influência importante na percepção da pessoa sobre o espaço de ação subjetivo.

A definição do AMG é dinâmica, interativa e construtiva. É dinâmico na medida em que não descreve o estado atual de um indivíduo, mas sim pelas perspectivas ao longo do tempo de um indivíduo sob condições não ideais, mas realistas. É interativo, porque os professores desempenham um papel vital na busca bem-sucedida do indivíduo por esse caminho de aprendizagem. É construtivo, porque esse caminho de aprendizagem não existe imediatamente, mas precisa ser construído por professores talentosos e pessoal qualificado. Assim, uma característica distintiva da definição de sobredotação da AMG é que ela é completamente focada na aprendizagem futura, em vez de atributos atuais supostamente estáveis, como a inteligência.

Segundo Ziegler, como as ações de uma pessoa mudam o ambiente, as ações necessárias para serem consideradas talentosas, dotadas ou mostrando excelência mudam com a progressão do tempo.

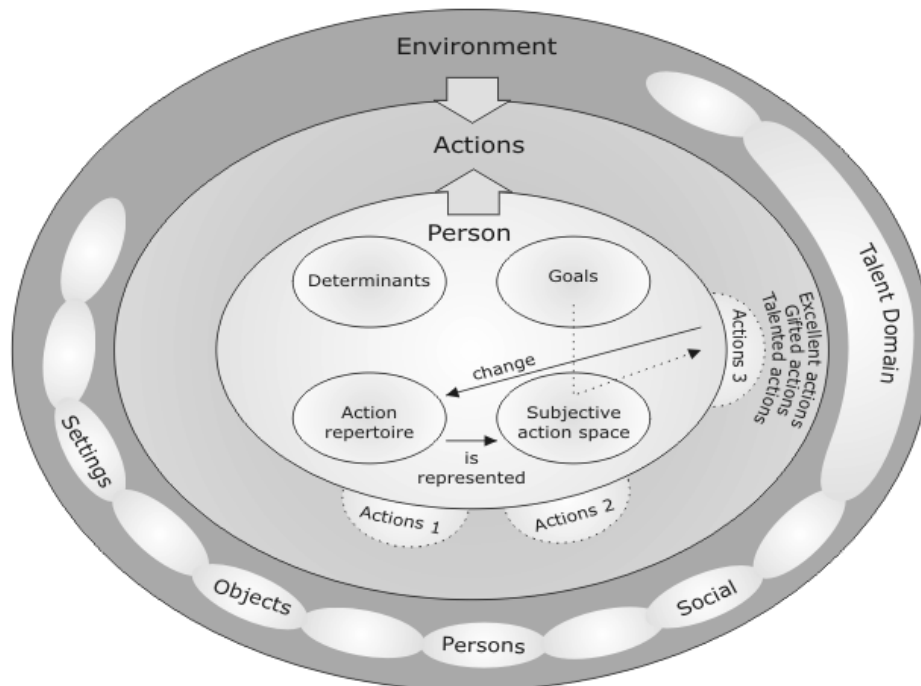


Figura 5 – Actiotope Model of Giftedness (Ziegler, 2015)

Os principais elementos do modelo de Ziegler são:

- Ações - consistindo numa sequência de ações parciais, cada uma delas sendo uma composição de ações paralelas e múltiplas, que requerem regulação em vários níveis.
- O repertório de ações - entendido como as possibilidades sustentáveis de ação que um indivíduo é capaz de executar.
- O espaço de ação subjetiva - o que as pessoas acreditam que são capazes de fazer.
- Os objetivos - o que as pessoas querem fazer. Cada pessoa tem vários objetivos, os mais importantes para os superdotados são o desenvolvimento da excelência e o emprego de um excelente repertório de ação.
- O ambiente - caracterizado por uma rápida alteração de domínios.
- E as interações entre os componentes - resultando numa busca constante pelo equilíbrio e adaptação progressiva do indivíduo ao ambiente e, portanto, a capacidade de perceber quando uma ação foi bem-sucedida, reconhecer quando a ação será bem-sucedida e gerar variações de ações.

Peter Csermely (2012), um dos mais respeitados autores na área de Desenvolvimento de Talentos e atual presidente do Conselho Europeu para a Alta Capacidade (ECHA), refere que o talento é o resultado de milhares de interações numa só vida, começando com a concepção e o desenvolvimento fetal.

As expectativas, uma família acolhedora e o ambiente escolar são fatores chave para o desenvolvimento de habilidades excepcionais. Segundo este autor, o talento tem milhares de formas e, por isso mesmo, milhares de formas de ajuda podem ser benéficas. Programas complexos de apoio na educação escolar e programas de enriquecimento extracurriculares, mostraram ser os mais eficazes.

Peter Csermely (2018) salienta que o desenvolvimento do talento é particularmente crucial nos tempos de mudança. No séc. XXI o nosso mundo

enfrenta desafios que nunca existiram. Precisamos de ideias ousadas, precisamos de um nível de criatividade sem precedentes para resolver todos esses desafios. Csermely refere que o suporte para alunos sobredotados é, não só, um trunfo para a Europa, mas também para o resto do Mundo. Este autor reconhece que muitas vezes os professores não têm recursos ou conhecimentos para tirar o máximo proveito deste tipo de alunos, mas não devem desistir nunca. Há que envolvê-los em tarefas mais complexas, sob pena de ficarem entediados.

Os sobredotados têm variadas habilidades. Segundo Csermely (2018), muitos sistemas educacionais preferem a similaridade. Muitas vezes os sobredotados estão aborrecidos no decorrer das aulas e precisam de entusiasmo, motivação. Aprendizagem mais rápida, programas de enriquecimento, mentores, comunidades de pares são, segundo ele, ajudas muito importantes. Contudo, o mais importante é escutá-los e aceitá-los, proporcionando-lhes um ambiente acolhedor.

1.3 Criatividade

Referido por Fleith (2006) e segundo Alencar & Fleith (2001) e Sternberg & O'Hara (1999), existem na atualidade 5 modelos relacionais válidos entre inteligência e criatividade.

Um primeiro modelo considera a criatividade um subconjunto ou uma faceta da inteligência (Guilford, 1967; Gardner, 1995). Outra abordagem refere a inteligência como um dos seis subconjuntos que integram a criatividade (Sternberg & Lubart, 1991).

Uma outra perspetiva refere que a criatividade e a inteligência são capacidades que se revelam equiparadas e que se sobrepõem até certo nível dos testes de avaliação de QI - 120.

Barron (1969) considera que a partir deste nível passa a existir uma discrepância de resultados a que designa Teoria do Efeito Limiar - *Threshold Theory* - a qual considera a possibilidade de outros fatores para além da inteligência para prever a criatividade.

Simonton (1994) refere também, e nesta perspetiva, que altas capacidades de inteligência poderão inibir a capacidade criativa do indivíduo quando a este lhe é exigido e valorizado extrinsecamente, o pensamento convergente.

Uma quarta relação entre criatividade e inteligência é a de Haensly & Reynolds (1989) ao defenderem que tanto uma como outra capacidade são o mesmo fenómeno. Criatividade não é outro ramo do processamento mental, mas é a expressão final de um sistema refinado de pensamento que nós conhecemos como inteligência (Haensly & Reynolds;1989, p.130).

Numa quinta abordagem, estudiosos como Getzels e Jackson (1962), Wallach e Kogan (1965) e Torrance (1975) mencionam que estas duas capacidades são distintas e separadas.

Na sequência de estudos exaustivos baseados em investigações de Getzels & Jackson (1962), Wallach & Kogan (1965), Hasan & Butcher (1966) e Ausubel, Novak & Hanesian (1987), Ferreras em *El cerebro creador* (1999) conclui que os indivíduos que apresentam sinais de grande criatividade são também muito inteligentes, mas que o indivíduo muito inteligente não é necessariamente dotado de altas capacidades criativas.

O que é então a criatividade?

Vários têm sido os estudos em torno da criatividade ao longo dos tempos. No entanto, torna-se ainda assim difícil encontrar uma definição concreta e aceite por todos, pois as conceções existentes abraçam pontos de vista e critérios diferentes. Múltiplas são as terminologias usadas pelos investigadores variando entre “dom”, “capacidade”, “capacidade mental”, “talento”, “habilidade”, “mecanismo cognitivo”, entre tantos outros. Todavia, alguns estudos em torno desta temática sobressaem e são considerados como uma referência significativa a ter em conta.

Destaca-se assim Novaes (1971, p.17), que menciona quatro categorias relativamente aos conceitos existentes de criatividade:

- aqueles que se referem ao criador, os que se referem ao processo em si;
- os que se referem ao produto gerado;
- e os conceitos relacionados com o ambiente e as suas influências.

Para Novaes (1971) criatividade é:

função da relação entre o indivíduo e o meio no qual vive. A dimensão criadora é inerente ao próprio processo evolutivo, uma vez que leva o indivíduo a fazer novas associações para integrar objectos e ideias e a saber manipular, de forma criativa, para ativar a sua mente e descobrir novas potencialidades mentais (Novaes, 1971, p.8-9).

Do ponto de vista etimológico, a palavra criatividade significa capacidade de criar, de inventar. Por sua vez, entende-se por criar, gerar, dar existência, formar, estabelecer relações até então inexistentes.

Existem três pré-requisitos adequados à criatividade: capacidade intelectual e de processamento de informação; traços de personalidade e motivacionais; e experiências culturais, educacionais e familiares (Davis, 2002, p. 311).

O incentivo à imaginação e pensamento criador está, não em buscar resposta, sejam elas convergentes ou divergentes, mas em originar perguntas, pois é a partir de uma pergunta estimulante e provocativa que a configuração conhecida pode ser trabalhada e reconfigurada (Saberes e práticas da inclusão, 2006, p.122).

O conceito de criatividade inclui a capacidade divergente para configurar, colocar e enfrentar problemas, com uma abordagem imaginativa e pensamento intuitivo, uso de conjuntos de ideias, imagens, ações, reações interligadas por elos de originalidade não evidentes, próprios da invenção, criação e inovação (Guenther, 2011, p.41). Esta está associada à produção original, seja esta científica ou artística, bem como a determinados traços: pensamento holístico, intuição, produção original e fluente, sendo acompanhada por um elevado sentido crítico e autocrítico (Guenther, 2000, p.49).

São três os fatores psicológicos que se destacam pelo seu impacto na criatividade: as características motivacionais, as habilidades cognitivas e os traços da personalidade. As características motivacionais estão na origem do desejo para a realização da descoberta e da ordem no caos. De acordo com Amabile (1993) a motivação intrínseca seria a grande facilitadora da criatividade. Guilford foi um dos primeiros a chamar a atenção para a importância das habilidades cognitivas. Segundo ele, a flexibilidade, a originalidade e a elaboração desempenhariam também um importante papel. Os traços de personalidade reconhecidos como mais importantes pela sua influência na

criatividade são: autonomia, flexibilidade pessoal, abertura à experiência, autoconfiança, iniciativa e persistência (Alencar, 2001, p. 23-28).

Existem também fatores sociais que podem favorecer ou inibir a expressão criativa como a família, o ambiente escolar, nível cultural, etc. (Alencar, 2001, p. 30-32).

Estimular a criatividade envolve não apenas estimular o indivíduo, mas também afetar o seu ambiente social, as pessoas que nele vivem. Se aqueles que circundam o indivíduo não valorizam a criatividade, não oferecem o ambiente de apoio necessário, não aceitam o trabalho criativo quando este é apresentado, então é possível que os esforços criativos do indivíduo encontrem obstáculos sérios, senão intransponíveis (Stein, 1974, cit por Alencar, 200, p. 43).

1.4 Definição do Conceito de Sobredotação

O conceito de sobredotação tem sofrido, ao longo do tempo, evoluções em diferentes direções, assim como o conceito de “inteligência”.

A definição de sobredotação não é unívoca nem consensual, deparando-se quem estuda esta problemática com a existência de um vasto leque de definições sobre este conceito.

Segundo Oliveira (2007), tanto o conceito de sobredotação como o conceito de inteligência, têm sofrido evolução ao longo do tempo.

A dificuldade em operacionalizar o conceito deve-se à existência de uma diversidade de enquadramentos teóricos que vão desde o enfoque nas competências humanas, até às concepções de natureza filosófica, política, cultural e sociológica, envolvendo a interação do indivíduo com a comunidade onde se insere (Serra, 2005).

Durante muito tempo, o conceito de sobredotação esteve associado ao domínio cognitivo, relacionando-se, desta forma, com um elevado nível de inteligência e habilidade intelectual geral. As capacidades intelectuais eram analisadas com recurso a testes estandardizados de inteligência, sob um enfoque psicométrico, que pretendiam avaliar o Quociente de Inteligência (QI). De acordo com este critério, o sobredotado seria aquele que nos testes de inteligência obtinha resultados significativamente acima da média.

A sobredotação estava associada ao elevado rendimento académico e ao QI acima dos 140 (Lewis Terman, 1916), que nascia com o indivíduo e perdurava toda a vida. No entanto, a partir da década de 60 o conceito de sobredotação sofreu algumas alterações significativas, após algumas investigações mais direcionadas para a componente educativa.

A partir da década de 60, com o avanço das investigações, o conceito de sobredotação sofreu alterações significativas. Reconhecem-se as limitações dos testes de QI e até esta década, imperou uma perspetiva de explicação associada a fatores intelectuais e hereditários; a partir daí, novas teorias sobre o conceito de inteligência permitiram uma nova visão quanto à sobredotação, como um construto multidimensional, relacionando diversas áreas da capacidade e do talento (Oliveira, 2007).

A temática da sobredotação passou a ser alargada não só às áreas intelectuais e académicas, mas também a outras áreas da expressão e da realização humana, temáticas muito presentes nas novas conceções de inteligência. Passou a incluir-se na avaliação e na proposta de programas promotores da sobredotação, dimensões tais como a motivação, a criatividade, o envolvimento com a tarefa e por fim, o ambiente que rodeia o sujeito (Costa-Lobo, 2018; Medeiros, Fernandes, Vásquez-Justo, & Costa-Lobo, 2017).

Muitas são as dificuldades sentidas ao longo do processo de definição do construto sobredotação.

A sobredotação é uma problemática muitíssimo complexa, não sendo possível escolher uma definição universal e consensual que defina uma criança como sobredotada. No entanto, é basilar estabelecer um conjunto de princípios que possibilitem a construção de uma definição.

Assentando nesta linha de reflexão, existe a necessidade de apresentação de um panorama bem delimitado com o intuito de facilitar não só o entendimento desta temática como também ajudar a projetar a intervenção educativa.

Neste seguimento, o que aqui se apresenta é uma panóplia de abordagens relacionadas. Um programa de intervenção educativa é o mais ajustado a um dado aluno, quanto maior for a informação recolhida sobre o

mesmo, respeitante a diversas áreas do desenvolvimento e do saber, como capacidades, emoções, expectativas, necessidades, contextos em que interage.

Corroborando o apresentado, Serra (2001) cit in Serra (2004) quando define aluno sobredotado como:

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

Ainda nas palavras da mesma autora (2004), podemos conhecer outras definições mais singulares sobre sobredotação, que levam a uma abordagem da sobredotação dando ênfase a situações mais precisas da componente humana.

Segundo Serra (2005) a criança traz consigo uma combinação de características e atributos, não só de natureza genética como também derivados dos fatores externos como a família, a escola e o grupo de pares onde está inserida. Juntamente com a sua composição genética o meio familiar (presente, disponível, atento e afetuoso), o meio escolar (promovendo ambientes criativos, estimulantes, metodologias adequadas, estratégias e diferenciação pedagógica) e o seu grupo de pares, são determinantes no equilíbrio e desenvolvimento das suas capacidades de modo a não caírem na frustração, desmotivação e problemas psicológicos e/ou fisiológicos que irão afetar os seus talentos e capacidades.

Acrescentamos, no âmbito das definições, as seguintes:

Segundo Alencar (1986):

São consideradas crianças sobredotadas e talentosas as que apresentam notável desempenho e/ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspetos, isolados ou combinados: a) Capacidade intelectual superior; b) Aptidão académica específica; c) pensamento criador ou produtivo; d) Capacidade de liderança; e) Talento especial para artes visuais, artes dramáticas e música; f) Capacidade psicomotora.

Segundo Silva (1992), o sobredotado é todo o indivíduo que apresenta capacidade acima da média em áreas diversas. Que podem surgir isoladas ou em combinação.

Falcão (1992), afirma também que:

Uma criança sobredotada é aquela que possui um potencial humano de nível superior e frequência constante em qualquer uma, ou mais, das áreas operacionais das I.M (inteligências múltiplas), permitindo prognosticar, se fornecidas adequadas oportunidades de desenvolvimento, um elevado grau de competência específica, quer na solução de problemas, quer na criação de produtos.

Das concepções das últimas décadas, destaca-se o modelo de sobredotação citado por Pereira (2000), designado de “três anéis”. Este modelo foi desenhado e proposto pelo professor norte-americano Joseph Renzulli (1978).

Como referimos, este autor apresenta um modelo fatorial, defendendo que para haver sobredotação devem confluír três elementos interdependentes: capacidade intelectual acima da média, mas não necessariamente excecional; criatividade elevada e persistência na tarefa. A presença solitária de qualquer um dos anéis “não faz a sobredotação”.

A evolução da definição de sobredotação não foi feita à custa da exclusão e/ou substituição de uns aspetos por outros, mas antes no acrescento e/ou integração de múltiplas dimensões nessa definição. Tal como referem Almeida e Oliveira (2000):

Esta situação parece-nos particularmente presente na teoria dos “três anéis” de Renzulli onde, a par da inteligência, se acrescentam duas outras dimensões psicológicas na definição de sobredotação: motivação específica elevada, criatividade elevada, aptidão acima da média, condições macrossociais, modelos e estilos educativos familiares, estatuto socioeconómico e cultural, os altos níveis de implicação na tarefa, ou seja, níveis elevados de tempo, esforço, energia e perseverança nas tarefas; e os níveis de originalidade ou de criatividade nesse desempenho.

Hoje, procura-se definir as características de sobredotação apoiadas no desempenho manifestado nas situações de interação que estabeleçam com os outros, os objetos e conceitos. À escola, cabe-lhe a responsabilidade de criar oportunidades e experiências de aprendizagem favoráveis ao desenvolvimento e expressão da sobredotação.

Neste seguimento e no que respeita à definição de sobredotação, Bastos (2009) afirma que:

Renzulli advoga que é da interação destas três características que resultará um desempenho superior. Assim, Renzulli, Reis e Smith (1981, p.27) definem a sobredotação como: “uma interação entre os três grupos básicos de traços humanos acima referidos, e que as crianças sobredotadas e com talento são as que possuem ou são capazes de desenvolver este conjunto de traços e de aplicá-los a qualquer área potencialmente valiosa da realização humana.

O conceito de sobredotação, segundo Alencar (1986) que já citámos anteriormente, é um conceito psicológico a ser inferido a partir de uma constelação de traços ou características de uma pessoa, sendo uma tarefa difícil ou mesmo impossível propor uma definição precisa e aceite universalmente a seu respeito.

Pocinho (2009), cita na sua publicação o Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento apresentado por Gagné (2000, 2004). Este último autor vai mais longe na sua definição de sobredotação, evidenciando a forma como os “talentos específicos podem emergir das influências e interações ambientais.” Patenteia também a necessidade de desagregar os termos sobredotação e talento.

Neste seguimento, para o mesmo autor (2000, 2004), ser sobredotado é uma questão de genética, enquanto os talentos “são o produto de uma interação de predisposições naturais com o ambiente, ou seja, contextos físicos e sociais que envolvem o indivíduo, nomeadamente a família e a escola.”

Remetendo-se também à influência do meio, Serra (2004) afirma que:

Cada criança traz em si uma combinação essencial e substancialmente única de traços, características e atributos, oriundos não somente da sua constituição e plano genético, como também derivados de muitos fatores de influência presentes no ambiente a que é exposta, dentro dos vários grupos a que pertence; realçando-se a importância da qualidade da interação entre estes dois conjuntos de fatores determinantes. Na família, a criança encontra modelos peculiares e maneiras próprias de interpretar o que acontece à sua volta, aprendendo a comportar-se de forma idêntica à do grupo familiar, tendo este talentos especiais ou não.

Por outro lado, Fleith (2007) menciona que, a sobredotação:

(...) devido a sua natureza multidimensional, abarca uma infinidade de variáveis e características que se manifestam simultaneamente, mediando o desenvolvimento de comportamentos superdotados. As conceções teóricas-empíricas, ao apresentarem visões diferenciadas e até mesmo conflitantes sobre a sobredotação, acentuam ainda mais a complexidade deste objeto de estudo e imprimem a necessidade de uma compreensão cada vez mais holística e distanciada da visão unidimensional associada ao conceito de QI. Essa visão limitada tem sido substituída por uma visão multidimensional que envolve sistemas biológicos, psicológicos, emocionais, sociais, históricos e culturais.

A sobredotação é ainda uma temática em desenvolvimento, temática que tem levado à conceção não só de diversas ideias distintas, mas também de mitos que não se ajustam à realidade. Importa desmitificar algumas dessas

ideias para que os diversos agentes que rodeiam o sobredotado possam ser esclarecidos sobre a respetiva conceção do conceito, sinalização, avaliação e intervenção psicológica, sendo ainda uma temática que carece de esclarecimentos (Silva, 2016). Um dos autores a desmitificar algumas dessas ideias foi Winner (1996). Esta autora cataloga nove mitos sobre um conjunto de ideias relativamente a sobredotação, que são responsáveis pela incompreensão desta problemática e pela atribuição de rótulos: 1) a criança sobredotada não é sobredotada em todas as áreas académicas; 2) os estudantes sobredotados não são considerados crianças talentosas nas áreas da arte, do desporto e da música; 3) os estudantes sobredotados apresentam um QI (quociente intelectual) superior, mas os testes de QI são insuficientes e não são o único elemento de avaliação para a sobredotação; 4) a sobredotação não é considerada inata; 5) a sobredotação não é exclusivamente uma questão de treino; 6) os estudantes sobredotados não são produto da pressão parental; 7) os estudantes sobredotados não são consideradas socialmente isoladas ou até mesmo infelizes; 8) é errado considerar que todos os estudantes são sobredotados; 9) os estudantes sobredotados tornam-se adultos proeminentes e criadores (Silva, 2016; Winner, 1996).

Serra (2004) também aborda seis mitos que vão ao encontro dos que foram referidos por Winner, complementando-os: 1) um dos mitos mais generalizado é considerar que a criança sobredotada tem sempre bons resultados ao nível académico; 2) é errado considerar que os estudantes sobredotados são rápidos na realização das tarefas, independentemente da área; 3) os sobredotados não apresentam sucesso sozinhos, mas necessitam de ser estimulados e desenvolvidos; 4) é errado pensar que os estudantes sobredotados são uma minoria privilegiada no meio onde vivem; 5) é errado pensar que os sobredotados possuem características idênticas e que são um grupo homogéneo; 6) a maneira diferenciada de como se trabalha com os sobredotados não significa criar uma elite, mas sim proporcionar uma diferenciação pedagógica considerada necessária e uma educação à sua medida, qual seja os diversos contextos em que a criança sobredotada se encontra (Serra, 2004; Silva, 2016). Serra e Fernandes (2015) destacam outros

mitos, para além dos que foram mencionados anteriormente: 1) é errado pensar que os estudantes sobredotados não revelam quaisquer necessidades educativas. Eles necessitam de um atendimento individualizado, programas curriculares adaptados às suas características, assim como de uma orientação acrescida por parte dos docentes no que respeita aos métodos e estratégias utilizados no ensino-aprendizagem; 2) é errado pensar que os estudantes sobredotados se tornam adultos criadores e eminentes, uma vez que a maior parte destes não possuem nenhuma orientação pedagógica específica e não estão inseridos em programas que possibilitam a aceleração e o enriquecimento escolar; 3) é errado pensar que os estudantes sobredotados não sofrem qualquer tipo de desajustamento social e emocional, sendo que podem conduzir ao aparecimento de esquemas cognitivos desadaptados, dando origem a problemas relacionados com os outros, ou até mesmo, problemas psicológicos; 4) é errado pensar que toda a criança precoce será um adulto sobredotado, uma vez que são vários os estudos que demonstram que muitas crianças precoces não se destacam na vida adulta. A precocidade diz respeito ao desenvolvimento acelerado para a idade de uma criança, o qual pode atenuar-se; 5) é errado pensar que todas as crianças são sobredotadas e que não necessitam de apoio escolar (Serra & Fernandes, 2015). Deste modo, é importante desmistificar este conjunto de mitos que se têm desenvolvido ao longo do tempo (Silva, 2016). No que se refere ao conceito de sobredotação, este não é estático, ou seja, não existe um conceito único, universal e consensual. Existem sim, diversos fatores que se opõem à definição deste construto, sendo o contexto, a época e os aspetos enaltecidos por diversos autores, teorias ou até mesmo modelos fundidos, revelando a natureza plural do conceito de sobredotação. Sabe-se hoje da multidimensionalidade do conceito de sobredotação, tendo em consideração todas as dimensões dos indivíduos, na qual é considerada não apenas as dimensões cognitivo-académicas, mas também dimensões ao nível da criatividade e componente não-intelectuais, tal como a motivação para a tarefa, liderança e sócio-moral (Rocha, et al., 2017).

CAPÍTULO II

CARACTERÍSTICAS GERAIS DOS SOBREDOTADOS

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.

Winner (1999, p.11)

As características consideradas mais relevantes no conceito da sobredotação, tal como este, foram evoluindo ao longo do tempo. Atualmente é universalmente aceite a heterogeneidade destas características, sendo também aceite o facto da inexistência de uma característica única, capaz de justificar a sobredotação (Almeida et al, 2013, p.34).

Até meados do século passado a sobredotação foi conectada às capacidades intelectuais dos indivíduos, ou seja, a altos resultados nos testes de QI. Como já foi dito estes testes medem uma pequena faixa do comportamento intelectual, mas não permitem determinar os processos de pensamento e aprendizagem, nem a criatividade, sendo estes fatores primordiais para a identificação de um indivíduo sobredotado (Cropley, 1995; Urban,1995). Atualmente sabemos que este indicador não é suficiente para determinar se um indivíduo se inclui ou não dentro da excecionalidade. (Serra, 2008, p. 153).

As crianças sobredotadas apresentam uma variedade e complexidade de comportamentos, aptidões, interesses e necessidades psicológicas, sociais e cognitivas.

Terman (1965) afirma que os alunos sobredotados são considerados, pelos seus professores, como solitários e pouco hábeis no seu relacionamento com pares. Alencar (2001) avança com a ideia de que os alunos sobredotados poderão não apresentar problemas se contactarem com colegas de nível similar de inteligência e tiverem a oportunidade de um atendimento educacional especial. Silverman (2002) defende que o descompasso entre o desenvolvimento intelectual e o emocional é também fonte de tensão e origem de desajustamento e, quanto maior o grau de assincronia, maior a probabilidade de se manifestarem problemas de ajustamento de ordem social e emocional. Schuler (2002), defende que o perfeccionismo, o excesso de autocrítica, a sensibilidade exacerbada, entre outras características associadas à dimensão emocional, são possíveis fontes de stress. Lehman e Erdwins (2004) afirmam estes alunos manifestam maior maturidade nas suas interações com os pares. Por fim, aponta-se a vulnerabilidade face ao fracasso e a inibição do

desempenho, como possíveis complicações que possam advir da sobredotação (Bahia & Trindade, 2014).

Cada indivíduo é único e portador de uma série de características próprias, traz em si uma combinação essencial e substancialmente única de traços, características e atributos oriundos não somente da sua constituição e plano genético, como também, derivados de muitos fatores de influência presentes no ambiente a que é exposta (Serra, 2005, p. 16).

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

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

Entre as características intelectuais dos sobredotados, Novaes (1992) destaca as seguintes: rapidez e facilidade de aprendizagem; capacidade de pensamento abstrato para analisar, associar e avaliar, deduzir e generalizar; capacidade de pronta resposta ao meio ambiente; flexibilidade de pensamento; produção criativa; maturidade de julgamento; capacidade de resolver problemas; facilidade de retenção; independência de pensamento; profundidade de compreensão.

Mais viradas para os aspetos sociais, encontramos: a sensibilidade interpessoal; comportamento cooperativo; sociabilidade; habilidade de trato com as pessoas e grupos; habilidade para estabelecer relações sociais; a capacidade de liderança; a capacidade para resolver situações sociais complexas.

Outras características mais gerais, são: progresso rápido em relação aos colegas; evolução rápida da fala e da marcha; destaque em matérias escolares, aprendizagem precoce da leitura.

A precocidade, a autonomia e a motivação são inegavelmente algumas das características que parecem ser transversais a todos os sobredotados (Winner, 1996). A precocidade no sorriso, andar, no cantarolar mesmo antes de saber falar, no falar, no desenhar, no saber ler...devem deixar-nos alerta. Será que a sobredotação se faz acompanhar por sinais de precocidade, por um lado e que a precocidade é necessariamente sinal de sobredotação, por outro? O estudo de Goertzel (1978, cit. por Freeman e Guenther, 2000) com 317 adultos

eminentes, refere que dois terços deles não foram precoces nem descritos como prodígios em nenhuma área. Csikszentmihalyi (1998, cit. por Camacho, 2008) alude aos casos de Einstein, Churchill, Tolstoi, Kafka e Proust apontados como detentores de algumas dificuldades. Também Darwin foi um estudante medíocre, Freud um neurologista banal até aos 40 anos de idade e Gandhi um proeminente na gestão de conflitos apenas a partir dos 50 anos de idade. À exceção de domínios altamente estruturados, como o xadrez e a música, raramente é possível prever, antes dos cinco anos de idade, as áreas em que os sujeitos se irão destacar (Feldman e Goldsmith, 1991). Por outro lado, nos domínios da medicina e direito só relativamente tarde as pessoas têm oportunidade de entrar em contacto com essas áreas (Winner, 1996). Winner, exímia na argumentação que apresenta a favor da precocidade como sinal de sobredotação, acautela ainda a possibilidade de certas qualidades excepcionais na infância terem sido menosprezadas por não se encontrarem em relação direta com a área em que os sujeitos vieram a desenvolver a sua mestria. De facto, a investigação sobre 120 pessoas de renome (matemáticos, neurologistas, pianistas e escultores, nadadores olímpicos e campeões de ténis), levada a cabo por Bloom (1985, cit. por Feldman e Piirto, 1995), revela a identificação de alguns destes talentos antes dos cinco anos (principalmente os nadadores, tenistas e pianistas), muito embora nem sempre as capacidades precoces detetadas precocemente fossem iguais àquelas que se viriam a manifestar mais tarde.

Frequentemente, outros sinais subtis devem levar-nos a ficar alerta. Por exemplo, 100 criativos estudados por Csikszentmihaly (1998) manifestaram, acima de tudo, uma grande curiosidade e interesse numa idade muito precoce. Por outro lado, apesar da precocidade ser um bom indício de sobredotação, nem sempre a existência da primeira assegura a segunda, pois os picos de precocidade podem não passar disso mesmo (Sánchez e Costa, 2000). O diagnóstico demasiado precoce de sobredotação, torna-se sempre arriscado, porquanto o processo de maturação ainda em curso e em construção activa com os recursos contextuais não é garante, por si só da sobredotação.

A autonomia, é outra característica comum a estes alunos, o que não implica necessariamente maturidade emocional nem tão-pouco capacidade para

atar os atacadores dos sapatos ou levantar-se sozinho de manhã e preparar o seu pequeno-almoço. A autonomia refere-se à enorme capacidade para os sujeitos se desenvencilharem sozinhos, ou seja, à capacidade para aprenderem, na sua área de excelência, de forma mais autónoma, com menos apoio e um apoio menos estruturado. Para Serra (2005), um sobredotado apresenta um desenvolvimento cognitivo precoce, o que favorece que aprenda a um maior ritmo e de forma diferente das crianças da sua idade. Um sobredotado utiliza as suas capacidades mais depressa, melhor e de forma diferente da maioria das pessoas. Os sobredotados aprendem mais cedo e rapidamente, isto é, de forma quantitativamente e qualitativamente diferente. Winner (1996), refere uma terceira qualidade, a motivação. Trata-se de uma verdadeira motivação intrínseca que a sua persistência e capacidade de trabalho nas áreas que lhes desperta interesse seriam impossíveis de induzir de forma externa.

O desejo de ser competente, a procura de novidades, a perseverança face aos obstáculos, a assunção de riscos intelectuais face aos problemas mais complexos, o alheamento de tudo o que se passa à volta, reflexo de verdadeiros estados de fluência (Csikszentmihalyi, 1997), permitem alcançar níveis de desempenho inevitavelmente elevados. O mesmo autor refere a facilidade com que os sobredotados nas áreas da matemática, ciências, artes, música e desporto atingem os referidos estados de fluência ou de concentração absoluta e de perda de autoconsciência, passando cerca de duas horas por dia a trabalhar na sua área de eleição. Winner (1996), considera que essa dedicação quase obsessiva, é característica daqueles cujo esforço acaba por se ver mais amplamente recompensado pelos progressos claros e superiores. De acordo com alguns autores, na definição de sobredotação torna-se imprescindível referir os elevados níveis de criatividade que assumiriam contornos diferentes consoante se tratasse de sujeitos adultos ou crianças (Renzulli, 1999). A maior evidência de criatividade, nas crianças dever-se-ia manifestar nas formas de pensamento divergente, enquanto nos adultos a criatividade elevada dever-se-ia refletir nos produtos, científicos, tecnológicos, artísticos, musicais ou outros, passíveis de serem reconhecidos e valorizados por todos.

Algumas qualidades passíveis de serem sinalizadas pelos educadores de sujeitos com características de sobredotação que poderão ser designados sobredotados intelectuais e cujas aptidões se têm revelado mais positivamente correlacionadas com o êxito escolar, são por exemplo a precocidade a nível da leitura ou dos números, o vocabulário extenso para a idade, a enorme curiosidade por vários assuntos, a extensa memória para inúmeros factos e conhecimentos, a capacidade invulgar de raciocínio, para planear e organizar, o interesse pelas mais diversas atividades, a persistência face aos obstáculos, a dedicação e concentração intensa nos seus interesses, a capacidade para encarar os problemas de diversos pontos de vista e um grande e subtil sentido de humor (Nogueira, 2007).

As características da sobredotação surgem quando as crianças são ainda muito pequenas. Como tal e segundo Serra (2013b) o professor e a escola têm a responsabilidade de tomar conta destas crianças e propor atividades que as estimulem.

É do conhecimento de todos que não existe um conjunto de características que permita abranger todas as crianças sobredotadas. No entanto, embora haja características comuns em algumas destas crianças não se pode generalizar.

Na sequência dos trabalhos de Renzulli (1984), é possível estabelecer um conjunto de indicadores comportamentais específicos que as crianças sobredotadas revelam, que podem ser agrupados de acordo com determinados domínios de referência, em função e de acordo com o tipo de talento. Serra (2004) apresentou também as características dos sobredotados em cinco domínios diferentes:

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

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

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

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

No domínio sociomoral: preocupação com os problemas do mundo; ideias e ambições muito elevadas; juízo crítico em relação a si próprio e aos outros; interações sociais mais direcionadas para crianças/jovens mais velhos e/ou adultos.

Não é tarefa nada fácil identificar estes alunos. Segundo Brumbaugh (1977), citado por Novaes (1979, *cit.* por Serra 2004) os comportamentos a seguir indicados contribuem para a sua identificação: anda e fala mais cedo do que a maioria das crianças da sua idade; evidencia uma apetência precoce pelas palavras e pelos números; possui um vocabulário excecionalmente extenso para a sua idade; observa, de forma atenta e pormenorizada, tudo o que a rodeia; pode expressar curiosidade por muitas coisas; questiona, insistentemente, tudo e todos; revela mais energia e vigor do que as outras crianças da sua idade e sexo; tende a associar-se a crianças mais velhas do que ela; age como líder entre as crianças da sua idade; memoriza com muita facilidade; raciocina de forma excecional; organiza e planifica, com muito cuidado, as suas iniciativas; relaciona a informação já adquirida com os novos saberes emergentes; demonstra preferência por atividades criativas e inovadoras; pode concentrar-se durante muito tempo e sem se aborrecer na execução de uma determinada tarefa; demonstra persistência perante dificuldades inesperadas; cria as suas próprias soluções para problemas que surjam; preocupa-se muito com o certo e o errado, o bom e o mau; revela um sentido de humor avançado para a sua idade; percebe o humor em situações que não são humorísticas para os outros;

avalia e julga acontecimentos, pessoas e coisas; é sensível a injustiças, tanto a nível pessoal como social; interessa-se por atividades variadas: desenho, pintura, dança, escrita, música, informático, entre outras; percebe diferenças subtis de tonalidade, de timbre, de sonoridade e de duração, entre tons musicais; esforça-se por atingir a perfeição; conta histórias dramáticas ou descreve situações ricas em pormenor.

No entanto, não se pode universalizar, ou seja, o que se verifica numas crianças poderá não se verificar noutras. Assim, importa é conhecer bem a criança para que o seu percurso educativo seja o mais orientado, de acordo com as suas necessidades.

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

Posto isto e face às diferentes características destas crianças, podem existir alguns problemas que se manifestam nos seus contextos usuais, que passamos a referir de seguida.

Características	Possíveis Problemas
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.

Quadro 2 – Características e potenciais problemas associados à Sobredotação (adaptado de Webb ,1993, p.528).

Assim, perante o exposto, podemos dizer que a sobredotação engloba uma grande variedade de características devido à sua natureza multidimensional.

Na perspetiva de Pereira (2005), as crianças e jovens sobredotados constituem um grupo de risco tendo uma probabilidade elevada de apresentarem um padrão de desenvolvimento problemático ou indesejado que poderá requerer apoios educativos especiais. Há crianças e jovens sobredotados que não apresentam necessidades educativas especiais, pois há fatores que podem atuar como elementos protetores.

Terrassier defendeu, pela primeira vez em 1986 e depois novamente em 2014, a sua teoria explicativa relativamente aos desníveis de desenvolvimento intrapessoal das crianças sobredotadas. Este autor considera que estas crianças podem apresentar níveis de desenvolvimento discrepantes, ou seja, a sua evolução intelectual pode processar-se de forma diferente, quer da evolução verbal e lógica, quer do desenvolvimento alcançado no plano afetivo e psicomotor.

Este autor dá destaque, por exemplo, às dificuldades advindas da discrepância entre o desenvolvimento da inteligência da criança e a sua psicomotricidade. Por isso mesmo, é possível, por exemplo, a criança apresentar elevados desempenhos em matemática e, a par, algum atraso na grafomotricidade, apresentando uma escrita desarmónica, a refletir baixo controlo e destreza motora fina.

Terrassier refere ainda que as discrepâncias ao nível das diferentes dimensões do desenvolvimento intelectual dado que, muitas vezes, a idade

mental relativa às aquisições verbais não chega à idade mental de raciocínio, quer verbal quer não verbal. Salienta também o desnivelamento muitas vezes verificado entre a inteligência da criança e o seu desenvolvimento afetivo, realçando a interferência da inteligência brilhante nas necessidades afetivas, podendo desencadear na criança uma tentativa para adotar um comportamento que esconda a sua imaturidade. Isto é, ao mesmo tempo que a sua inteligência lhe permite captar uma vasta dimensão de informações acerca de tudo o que a rodeia, há a possibilidade de a criança procurar esconder certas vivências, como a ansiedade e os medos, comprometendo, assim, o seu equilíbrio psicológico e podendo fazer emergir, em último caso, um comportamento de padrão neurótico. Por outro lado, quando a criança não consegue expressar livremente os seus desejos e impulsos, refugia-se muitas vezes num mecanismo de defesa de racionalização ou intelectualização (preferência por um discurso friamente intelectual). Esta defesa não é mais do que uma estratégia inconsciente de repressão, na qual a criança se refugia. Razão pela qual o autor adverte:

Há que permitir à criança sobredotada expressar os seus interesses e os seus prazeres, os seus desgostos, as suas vergonhas, as suas fúrias. Faz falta também deixá-la vencer dificuldades para que possa desejar, irritar-se, falhar. Se não pode equivocar-se, se não pode desejar, vai naufragar em aborrecimento, e o aborrecimento é uma forma de depressão na criança (cit. in Benito & Alonso, 2004C, p. 65).

No que se refere à discrepância social, o desfasamento pode tornar-se muito claro pela diferença entre a rapidez de processamento mental da criança sobredotada e a celeridade média das outras crianças, sabendo-se que é esta que influencia a estandardização do percurso escolar. É precisamente neste processo, que se prevê padronizado, que muitas das características e necessidades das crianças sobredotadas são esquecidas, o que, conseqüentemente, torna a criança sobredotada desmotivada, desinteressada, desligada, num ambiente, em geral, pobre de estímulos e desafios. Relacionado com este facto, surge na criança, muitas vezes, um comportamento peculiar designado por “efeito Everest”: enquanto se mantém interessada nas atividades escolares, a criança tem tendência a concentrar-se naquelas que são mais complexas e difíceis, não dando importância, e mesmo falhando, em tarefas simples e elementares.

Neste âmbito, o aluno sobredotado vai interiorizando a ideia de que o sistema escolar apenas lhe pede um saber mínimo, o que representa um abalo na sua curiosidade e, conseqüentemente, nas suas potencialidades intelectuais.

Para além disso, a discrepância social também está presente no seio familiar e no grupo de pares, pois tanto os pais como as outras crianças esperam da criança sobredotada uma atuação correspondente à sua idade real. De facto, para os pais, torna-se difícil compreender, por vezes, as especificidades do comportamento do seu filho e ter, ao mesmo tempo, um diálogo que corresponda ao nível intelectual da criança e ao nível do seu desenvolvimento afetivo, o que se agudiza num contexto familiar mais fragilizado, do ponto de vista socio-cultural. Não compreender a criança torna-se bastante prejudicial, mas é ainda pior o facto de a criança se aperceber de que não é compreendida pelos seus pais.

Na relação com os pares, evidenciam-se também desnivelamentos. A criança sobredotada tem tendência a procurar estabelecer relações com colegas mais velhos, com quem possa manter um diálogo mais interessante sobre assuntos do seu interesse. Contudo, contraditoriamente, quando se trata de jogos desportivos – dimensão física/motora e psicomotora – a tendência é para interagir com colegas da mesma idade ou mais novos.

Vários estudos têm evidenciado os problemas emocionais dos alunos sobredotados, tais como sub-rendimento académico, isolamento social, suicídio, entre outros. Estas razões contribuem para se poder afirmar que ser sobredotado não significa necessariamente ter mais sucesso, ser mais feliz, saudável, socialmente ajustado ou mais seguro.

A abordagem desta questão das dessincronias intraindividuais é essencial para uma melhor atuação dos pais e dos profissionais de educação, a qual se deve orientar no sentido da implementação de estratégias adequadas para lidar com eventuais comportamentos problemáticos, pois o aluno sobredotado pode: mostrar-se intolerante para com os outros; revelar um comportamento irregular, facilmente perturbável; manifestar dificuldades em integrar-se e interagir com os outros; ter desinteresse pela realização de tarefas escritas; parecer aborrecido;

exigir muito tempo de atenção ao professor; revelar-se dominador na relação com os colegas.

Em resumo, do que se trata é da importância de se saber considerar as características, interesses e necessidades de cada criança ou jovem sobredotado para se poder otimizar o seu potencial cognitivo, emocional e social.

É importante também realçar e valorizar o papel importantíssimo que o meio ambiente tem na estimulação e desenvolvimento das capacidades destas crianças. É evidente que se o contexto escolar destes alunos não for estimulante ou com atividades interessantes, o aluno sobredotado pode revelar-se frustrado, desinteressado, indisciplinado ou até mesmo com dificuldades no desempenho académico e comportamentos incorretos. Ao manifestarem estas atitudes/comportamentos, estes alunos podem ser vistos como hiperativos, com défice de atenção, ocultando as suas habilidades excecionais (Baum & Olenchak, 2002; Cramond, 1994; Davis & Rimm, 1994; Weeb & Latimer, 1993).

Quanto a nós, profissionais da educação, devemos sim estar atentos e mais conscientes para as necessidades educativas especiais destas crianças para que as suas competências não sejam desprezadas.

CAPÍTULO III

O ALUNO SOBREDOTADO E SUAS NECESSIDADES EDUCATIVAS

As crianças sobredotadas são naturalmente crianças capacitadas, mas são também, por isso e por falta de apoio adequado, crianças com problemas específicos, bem característicos de uma inadaptação evidente.

Falcão (1992)

3.1 Necessidades Educativas do Aluno Sobredotado

As crianças sobredotadas não constituem um grupo único, homogéneo e facilmente reconhecível em qualquer situação.

As crianças sobredotadas têm necessidades educativas específicas, por isso necessitam de respostas diversificadas que passam pela flexibilização e adequação curricular e pela diferenciação de métodos e estratégias educativas. Um programa de educação para sobredotados deve prever uma estrutura que permita a aceleração, a complexidade e o aprofundamento, bem como todo o material suplementar necessário.

As dinâmicas de ação do professor, em termos de metodologias e de estratégias, a diferenciação pedagógica e o desenvolvimento de atividades de enriquecimento curricular, representam para o aluno sobredotado o suporte consistente da sua educação.

Apoiar um aluno sobredotado é dar-lhe espaço para maximizar os seus potenciais, facilitando-lhe «o caminho». Os professores e educadores estão cada vez mais despertos para esta forma de diversidade e para as necessidades destes alunos e, embora a gestão das escolas venha desenvolvendo esforços para apoiar as diferentes formas de diversidade, as dificuldades de atuação são múltiplas. As crianças sobredotadas com desequilíbrio de desenvolvimento nas suas capacidades, podem ter de enfrentar situações de não aceitação que podem degenerar muitas vezes em frustração, desmotivação e, não raro, em problemas do foro psicológico e/ou fisiológico, o que significa uma perda irreversível de talentos que poderiam ter sido uma mais valia para a humanidade.

As crianças e jovens sobredotados constituem, na sociedade global, uma promessa de melhor futuro para todos; saibamos educá-los para que as suas performances se realizem maximamente. O nosso país e a comunidade global, enriquecer-se-ão se os soubermos rodear de um envolvimento educativo condigno. Portugal não pode continuar a permitir que, nas escolas, se desconheçam as necessidades educativas específicas destes alunos e se não opere a diferenciação, em ambientes inclusivos.

Segundo o DEB (1998), as necessidades educativas dos alunos sobredotados podem ser agrupadas em necessidades psicológicas, sociais e cognitivas.

a) Necessidades Psicológicas

- *O Sentimento geral de sucesso num ambiente intelectual estimulante:*

Da mesma forma que todas as crianças e jovens necessitam de um ambiente educativo estimulante, onde haja valorização de sucessos e reforço positivos das pequenas e grandes conquistas e aprendizagens, o sobredotado, também necessita desse ambiente educativo que valorize positivamente as suas experiências de aprendizagem, de modo a transmitir a convicção de que é capaz de alcançar sucesso. Para os alunos sobredotados esta “condição” assume ainda maior destaque, comparativamente com os restantes alunos, uma vez que os sobredotados possuem um elevado nível de autoexigência e um forte sentido crítico.

Efetivamente, para que o sobredotado reconheça o seu sucesso é necessário que, além da atitude positivista do professor, as práticas pedagógicas fomentem a construção de conhecimentos mais significativos, ou seja, que as experiências de aprendizagem proporcionadas tragam algo de novo.

- *A Flexibilidade nos tempos atribuídos para a realização de tarefas:*

O aluno sobredotado, quando envolvido numa tarefa, apresenta muita dificuldade em interrompê-la, podendo esta interrupção ser entendida como uma incapacidade e frustração por uma atividade inacabada, podendo até afetar a sua autoestima e originar desmotivação em atividades posteriores. Desta forma, estes alunos necessitam de flexibilidade de tempo para poderem concentrar-se, dedicarem-se à tarefa e sentirem de forma consciente que a terminaram.

- *O Clima de participação e partilha de responsabilidades:*

A criação de um ambiente que promova a participação dos alunos na organização da atividade da sala de aula, na partilha de responsabilidades e na planificação/avaliação do seu próprio trabalho é necessário para manter o aluno sobredotado motivado e participativo.

- *O Suporte emocional para o fracasso:*

As elevadas expectativas geradas em torno do sobredotado causam uma enorme pressão no seu desempenho, uma vez que para o sobredotado a possibilidade de insucesso pode significar a perda da confiança e afeto dos outros. É dever do professor ajudar o aluno a encarar o erro de forma positiva, isto é, fazendo-o ver que errar faz parte do processo de aprendizagem e que, todo o ser humano erra. Não se pode esperar do aluno sobredotado um desempenho bom e constante em todas as atividades, devendo o professor evitar diálogos que causem uma ansiedade excessiva no aluno perante a possibilidade de fracasso e pressões emocionalmente perturbadoras.

Apesar de apresentarem faculdades acima da sua faixa etária, estes alunos não deixam de ser crianças e de necessitarem de apoio emocional adequado à sua idade e às suas características.

b) Necessidades Sociais

A preferência pelo trabalho individual, o desempenho excepcional, a dificuldade no relacionamento com os pares, assumindo, por vezes, atitudes de intolerância e domínio, pode levar a uma situação de isolamento social. É uma vez mais, dever do professor estar atento a esta situação e sempre que possível facilitar e promover a estimulação da participação em atividades de grupo, estimulação da prática da autocrítica e de dinâmicas de grupo, discussão dos efeitos sociais de determinadas atitudes e comportamentos, dinamizar jogos dramáticos no sentido de perceber o papel social do aluno na turma, desenvolver soluções educativas de integração, entre outras.

Partindo de estas e outras estratégias, cabe ao professor contribuir para que estas crianças se sintam aceites e integradas na escola e na comunidade em geral.

c) Necessidades Cognitivas

O conhecimento das necessidades cognitivas do aluno sobredotado é um dado importante para o professor, pois permite que este organize e estruture os conteúdos escolares de forma a proporcionar aprendizagens significativas ao sobredotado. De entre as diversas necessidades cognitivas do sobredotado relevam-se as seguintes: ensino individualizado, particularmente orientado para os conteúdos específicos que o sobredotado melhor domina, usando, para tal a

flexibilidade dos programas de acordo com o seu ritmo de aprendizagem, para incluir disciplinas especiais ou opções alternativas; facilidade no acesso a recursos adicionais de informação, nomeadamente nas suas áreas de excelência, através de trabalhos de projeto, de modo a motivar o aluno; oportunidade para partilhar com os outros os seus interesses e competências, no sentido de potenciar a interação e evitar comportamentos de isolamento; possibilidade de expressão criativa, através da criação de momentos em que todos os alunos participem na planificação de tarefas, com as suas ideias e projetos em torno de temas de aprendizagem e oportunidade para utilizarem as suas competências na resolução de problemas e em investigações, que visem o seu desenvolvimento global.

Em jeito de síntese podemos dizer que estas três necessidades (psicológica, social e cognitiva) desenvolvem entre si uma relação de dependência e influência, isto é, o estado psicológico do indivíduo depende/ influencia o tipo de relacionamento que estabelece com os outros, que por sua vez depende/ influencia a predisposição para aprender, a qual depende/influencia o estado psicológico do indivíduo. Por exemplo, a desmotivação do aluno face à escola pode resultar do facto de o mesmo não se identificar com os conteúdos escolares lecionados (serem desadequados para o aluno) e pode determinar as amizades que desenvolve.

Para determinar as necessidades de aprendizagem dos alunos sobredotados temos de partir do conhecimento amplo das diversas necessidades individuais que apresentam que, por um lado, são comuns aos restantes alunos e por outro, exclusivas das suas próprias características. É também necessário saber qual o grupo etário escolar, familiar e social a que pertencem, compreender a especificidade das suas capacidades e desenvolvimento, e ter em conta que estas particularidades variam conforme a idade (especialmente as necessidades afetivas e sociais).

Como tal, importa que a escola leve a sério estas necessidades, em concreto, a implementação de estratégias de ensino que estimulem cognitivamente, apoiem psicologicamente e fomentem o relacionamento e

integração social do sobredotado. É satisfazendo o conjunto de necessidades individuais que se pode caminhar para o sucesso educativo, não só do sobredotado como de todos os alunos.

É importante operacionalizar as situações em que as crianças sobredotadas necessitam de medidas de educação especial, não podendo o critério ser definido pela presença/ausência de comportamentos problemáticos. No caso da sobredotação a educação especial deve adotar uma filosofia preventiva, ou seja, deve traduzir-se na implementação atempada de estratégias que deverão atuar como fatores de um desenvolvimento equilibrado.

Como foi referido anteriormente, as crianças sobredotadas possuem traços e características muito próprias, revelando necessidades educativas especiais. Ou seja, são crianças que na maioria das vezes passam despercebidas e apresentam desmotivação e falta de interesse pela escola. De acordo com Oliveira (2007), pensa-se que sem um estímulo adequado e um programa educativo delineado na escola, os alunos sobredotados correm o risco de fracasso escolar. Pois a crença de que os alunos com altas habilidades demonstrarão sucesso, independentemente das suas experiências educativas é completamente errada.

A sobredotação não é por si só garantia de sucesso. As crianças podem estar tão inadaptadas à escola, como a escola à criança sobredotada.

A criança sobredotada pode necessitar de um atendimento específico para responder às suas necessidades.

Perez (2003, *cit.* por Rosa, 2009) refere que as necessidades educativas destes alunos assentam nos seguintes aspetos:

- 1.º realização de um diagnóstico precoce e intervenção atempada;
- 2.º implementação de adaptações curriculares;
- 3.º intervenção sócio emocional;
- 4.º atenção e intervenção com as famílias destes alunos.

Assim, poder-se-á afirmar que estas crianças, necessitam de apoio tanto a nível escolar como familiar. Se as condições necessárias, na intervenção educativa destes alunos, não forem criadas de forma eficaz, não se contribuirá para o seu sucesso na sua aprendizagem pois, tal como Serra (2013b) refere,

estas crianças serão “criadas à margem da sociedade” sem resposta às suas necessidades. É imperativo reconhecer estas crianças para se minimizarem possíveis conflitos entre eles e a escola.

Tal como afirma Falcão (1992, p.106) o potencial superior é, às vezes, como uma flor que murcha e acaba por mergulhar no fracasso e na frustração. As crianças sobredotadas podem estar tão inadaptadas à escola, como a escola à criança.

Sabe-se que a grande maioria das escolas do nosso país, não se encontra preparada para atender às necessidades destes alunos, os atuais professores não possuem formação especializada na área, e existem muitas lacunas na identificação e reconhecimento destas crianças. Ora se assim é a realidade dos estabelecimentos de ensino, o não atendimento devido a estes alunos vai despoletar um desequilíbrio no seu desenvolvimento global. Observam-se situações de desinteresse, desmotivação, frustração associados a problemáticas a nível psicológico e/ou fisiológico.

Segundo Pereira (*cit.* por Rosa, 2009), os alunos sobredotados são alunos com NE que nem sempre necessitam de apoio permanente da Educação Especial, desde que o atendimento das suas necessidades seja colmatado com uma intervenção pedagógica adequada e atempada, tanto na escola como no meio familiar.

Cabe ao professor a dura tarefa de adequar as aprendizagens a todas as crianças, o que atualmente sai reforçado no âmbito da reorganização e flexibilização curricular propostas pelas medidas escolares mais recentes, a sua capacidade para gerir a sala de aula e o currículo, para analisar e diversificar as práticas e metodologias de ensino de modo a que todos os alunos aprendam dentro das suas habilidades e necessidades, é urgente dar-lhe ferramentas para que ele possa conhecer e interagir educativamente com essas crianças. Na perspetiva de Serra (2005) quando o cérebro se torna mais acelerado e mais integrativo nas suas funções, o aluno expressa características que identificamos como inteligência elevada. Algumas dessas características resultam diretamente de modificações do cérebro; essas mudanças vão continuar a ocorrer enquanto houver estimulação apropriada. De acordo com a autora, se não houver um

desafio do aluno em termos de desenvolvimento, o crescimento pode não continuar e este perde potenciais. As crianças sobredotadas devem ser atendidas o mais precocemente possível, considerando que a estimulação do contexto cultural escolar terá decisiva influência no desenvolvimento das suas capacidades. Quer a família, quer a escola e a sociedade em geral têm um papel muito importante no percurso individual do sobredotado.

3.1.1 A intervenção pedagógica diferenciada

A educação do nosso século XX foi caracterizada por dois reptos importantes que se centram em torno das seguintes premissas (Perez, 1998):

a) a educação como um sistema adaptado às características do aluno sobredotado e que responda às suas necessidades evolutivas e pessoais.

b) a educação como um sistema de atenção à diversidade, no qual o êxito escolar e o de aprendizagem devem maximizar-se partindo da situação inicial.

A primeira ideia foi defendida por J. Dewey no princípio do século XX, quando pronunciou o seu famoso discurso como presidente da APA sobre “Psicologia e Prática Social”. A segunda, parte do princípio do direito à igualdade de oportunidades e procura de um sistema educativo flexível para apoiar diferentes alternativas de aprendizagem, permitir diferentes conteúdos e diferentes tipos de ensino para diferentes necessidades do aluno. As mudanças na conceptualização das diferenças individuais apareceram simultaneamente aos avanços na psicologia cognitiva e na investigação dos processos que se produzem na aula. Whiple (1925, cit. por Camacho 2008), define pela primeira vez o conceito de sobredotação ao mesmo tempo que o texto, “The twenty-fourth yearbook of National Society for Study of Education”, evidencia-se a grande variabilidade nos modos em que os alunos adquirem, organizam, retêm e geram conhecimentos.

Desde então, iniciaram-se uma série de propostas educativas estruturadas para atender às características pessoais da diversidade dos alunos sobredotados. A grande questão, não totalmente resolvida mantém-se: como

foram, como são e quais são as propostas para o futuro das práticas educativas que cubram as necessidades educativas dos alunos sobredotados? Antes de pôr em prática qualquer sistema de intervenção educativa com alunos com “necessidades educativas especiais”, há que definir e conceptualizar essas “características especiais” e identificá-las.

A estrutura, a organização escolar e a sua adequação, os currículos abstratos e uniformes, com conteúdos sem significatividade e funcionalidade para o aluno, as formas, os tipos e os critérios de avaliação das aprendizagens, além das expectativas dos professores, são alguns dos constrangimentos enfrentados pelos alunos sobredotados (e não só) na educação formal.

Falamos, então, de individualidade e, conseqüentemente de uma diferenciação curricular adequada às características e idiossincrasias de alunos sobredotados. Atendendo a essa condição humana – a individualidade, entende-se como o carácter específico e pessoal no processo de aprendizagem de cada aluno, mas também se poderá melhor atender à função máxima da escola, em prol do desenvolvimento máximo do potencial humano dos seus discentes. Em todas as áreas disciplinares, importa refletir, hoje como no futuro, sobre educar *o quê, a quem, para quê e como* (Roldão, 2003).

Nesse sentido de exploração de outras estratégias, por diferenciação curricular, entende-se (re)definir trajetórias e opções curriculares em função das diversas situações presentes na sala de aula (Roldão, 1999a, 1999b, 2003). Como exemplo, destacamos a presença de diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem, diversidade cultural, religiosa, diversidade cognitiva de diferentes grupos de alunos que apresentem altas capacidades ou, pelo contrário, dificuldades ou défices, entre tantas outras. Para Sousa (2010) “diferenciação curricular é a adaptação do currículo às características de cada aluno com a finalidade de maximizar as suas oportunidades de sucesso escolar” (p.10).

Podemos assegurar que a diferenciação curricular exige práticas docentes atentas à experiência de cada aluno e ao seu potencial de desenvolvimento em direção à realização das aprendizagens previstas ao nível do currículo formal (Sousa, 2010, p. 8). Isto é, preconiza-se a diversidade de metodologias curriculares e pedagógicas capazes de corresponder aos

diferentes pontos de partida de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos caminhando, de forma gradual, para o seu mais elevado nível de aprendizagem. Promove-se o desenvolvimento das competências e saberes que os alunos necessitam na sua vida pessoal, social e até laboral, qualquer que seja o trajeto percorrido.

As estratégias de operacionalização de diferenciação curricular variam e podem apresentar inúmeras possibilidades e trajetórias, estratégias ou recursos. O trabalho colaborativo ou cooperativo entre pares e com os professores, o *peer-mentoring*, a organização de conteúdos ou módulos programáticos mais amplos, mais profundos e mais complexos, ou mesmo a organização de programas educativos individualizados com temáticas e conteúdos complexos e rigorosos (Alonso; Benito, 1992; Acereda; Troxclair, 2000), são algumas das várias propostas de diferenciação curricular que podem promover o sucesso escolar e a motivação dos alunos. Johnsen e Ryser (1996) sistematizam algumas estratégias de operacionalização da diferenciação das práticas de ensino e aprendizagem e do próprio currículo, nomeadamente: (1) modificar o conteúdo curricular, (2) permitir que os alunos sigam os seus interesses, (3) alterar o ritmo de ensino, (4) criar um ambiente flexível na sala de aula e (5) usar estratégias de ensino específicas.

A promoção do sucesso de todos os alunos só é possível através da flexibilidade das respostas educativas. Hoje, a escola é confrontada com uma heterogeneidade social e cultural, o que implica outra conceção na organização escolar que reconheça o direito à diferença. A preocupação da escola em responder às especificidades dos alunos obriga-a a uma descoberta e participação nas vertentes cognitiva e social, assim como à criação de um clima que passe pelo reconhecimento do professor, do aluno enquanto pessoa, com os seus interesses, necessidades, saberes, experiências e dificuldades. Este reconhecimento alarga-se ao grupo turma onde a heterogeneidade se evidencia e exige que não se ensine todos os alunos como se fossem um só, mas que se crie condições para um ensino individualizado (Benavente, 1992; Perrenoud, 1995). A aceitação da diversidade exige o desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada com estratégias de ensino adaptadas à aprendizagem de cada um.

Esta preocupação ganha uma expressão maior quando os alunos se destacam e apresentam um desempenho superior e excepcional em diversas áreas (Colangelo & Davis, 1997). Segundo Correia (2003), a inclusão pretende encontrar diferentes formas de aumentar a participação de todos os alunos, de acordo com as suas características individuais. Assim, os alunos com características de sobredotação têm o direito a uma intervenção educativa que respeite as suas especificidades. Em geral, deseja-se que seja posta em prática uma pedagogia da estimulação das capacidades pessoais, através da realização de uma aprendizagem diferenciada num ambiente inclusivo atendendo às necessidades das crianças sobredotadas ou não, proporcionando a todas as crianças oportunidades iguais de realização pessoal, tal como está definido na Lei Fundamental do nosso sistema educativo, em prol do sucesso escolar, só possível através de um investimento maciço na formação de recursos humanos.

O sobredotado como qualquer criança necessita de apoio, estímulo e amor. E como todas as crianças são diferentes, têm necessidades diferentes, também se incluindo aqui as crianças sobredotadas. Sendo neste ponto que existe a dificuldade que se coloca aos pais e aos professores, saber o que necessitam todas estas crianças. As crianças sobredotadas são “crianças diferentes”. O não reconhecimento de tal facto pode gerar situações de conflito entre escola e criança de modo a poder considerar-se que as sobredotadas são crianças inadaptadas.

Frequentemente, estas crianças chegam à escola desejosas de novas experiências e conhecimentos, prontas para progredir e para desenvolver rapidamente aquisições importantes se lhes forem proporcionadas oportunidades de desempenho ajustadas (Senos, 1992). Em suma, os sobredotados são crianças que necessitam de instrução e de oportunidades educativas que maximizem o seu potencial académico e deem resposta às suas necessidades educativas particulares (Serra, 2005).

O problema surge porque as estruturas não estão aptas a corresponder a essa necessidade, levando a que os sobredotados com desequilíbrio de desenvolvimento nas suas capacidades podem ter de enfrentar situações de não

aceitação frustração, desmotivação e, frequentemente, problemas psicológicos e/ou fisiológicos.

3.1.2 Consequências da Falta de Apoio aos Alunos Sobredotados

Hoje em dia, ainda existem muitas ideias fictícias em redor da problemática da sobredotação. O sobredotado ainda é visto por muitos como alguém que revela um desempenho superior em diferentes áreas, que tem sempre boas notas nos testes e que por ter capacidades muito superiores à média não apresenta dificuldades de aprendizagem. Os profissionais da educação e a comunidade científica sabem que isto não corresponde à verdade.

A escola revela-se como o espaço onde todos os alunos, incluindo os sobredotados, devem poder beneficiar de serviços apropriados. No entanto, nem sempre as estruturas escolares partem de bases claras e definidas sobre o tipo de intervenção que podem realizar.

Antes de se planear a intervenção pensamos que é importante clarificar o que as escolas entendem por sobredotação e como a podem estimular e desenvolver. Depois da escola se situar face à sobredotação importa definir que mecanismos de ação delinear, que práticas educativas se revelam mais adequadas aos alunos sobredotados em causa, averiguando também os recursos que a escola dispõe.

Segundo Serra (2004, p.39):

A escola, sempre que possível, deve implementar estratégias de diferenciação pedagógica, quer ao nível da organização e do planeamento do processo de ensino/aprendizagem dos alunos sobredotados, quer ao nível do desenvolvimento de competências sociais, promotoras do exercício da cidadania, na perspetiva de aprender a viver juntos. Se assim não for, as múltiplas e diversas interações que o aluno sobredotado desenvolve no seu quotidiano escolar podem-no "fragilizar" em vários níveis.

Estas crianças, apesar de dotadas de potencialidades e capacidades excepcionais, podem apresentar múltiplas dificuldades ao longo do seu percurso escolar, sendo muitas vezes reconhecidas como alunos problemáticos quer ao

nível do comportamento na sala de aula, quer ao nível do relacionamento com os seus pares.

Assim sendo, a escola tem o dever de receber e integrar da melhor forma o sobredotado e para isso deverá ser necessário implementar estratégias de diferenciação pedagógica ao nível da organização, do planeamento do processo ensino-aprendizagem e do desenvolvimento de competências sociais. Se tal não se verificar, pode causar danos a nível sócio emocional, escolar e familiar.

Tal como já referimos anteriormente, a nível sócio emocional, a nível escolar e a nível familiar podem-se verificar as seguintes situações (Serra, 2004): irritabilidade; sentido de inferioridade; culpabilização externa; isolamento; baixa autoestima; rejeição de valores; descrença em si próprio; passividade; tendências suicidas; procura de marginalidade; baixos resultados; atitude negativa; apatia; desatenção; irreverência; falta de persistência; culpabilização dos professores pelos insucessos; desinteresse; hiperatividade; preferência pelos grupos marginais; agressividade; instabilidade emocional; isolamento; arrogância; intolerância; desobediência; infelicidade; sentimento de rejeição.

Posto isto, todo e qualquer aluno sobredotado pode mostrar problemas nos seus relacionamentos interpessoais, no grupo de pares, em meio escolar ou familiar. A comunidade educativa deverá estar alerta para estes casos e saber intervir nestas situações. Para isso, tentar-se-á minimizar os desajustes que poderão inibir o desenvolvimento harmonioso da criança sobredotada. Outro suporte básico para além da escola é a família, as duas devem evitar a entrada destes alunos no mundo da marginalidade.

É de extrema importância uma correta identificação destas crianças pois, só assim será possível criar condições para a expressão e desenvolvimento das suas superiores qualidades, criando soluções que permitam resolver situações problemáticas que possam surgir. As crianças sobredotadas são alunos com necessidades educativas especiais, devendo por isso beneficiar de apoio individualizado no contexto da sala de aula.

Atividades rotineiras, muito dirigidas pelo professor, baseadas na memória e no pensamento convergente (mais reprodutivo que criativo)

transformam crianças desejosas de vivenciar novas experiências e de aprender coisas novas em crianças aborrecidas, desinteressadas das tarefas escolares e, por vezes, irrequietas e malcomportadas. Estes factos exigem que após a identificação destas crianças seja definida uma intervenção educativa adequada por parte do professor, tendo em conta as necessidades específicas da criança em questão.

Qualquer intervenção deverá ser definida com base no conhecimento das necessidades educativas da criança ou jovem sobredotado, devendo esta ser adequada a essas necessidades. Uma vez escolhidas as metodologias, estas devem ser avaliadas com frequência pelo professor, de forma a analisar se, realmente, contribuem para o “crescimento” efetivo do aluno. Uma vez definidas as necessidades, poderão ser colocadas em prática variadas estratégias de intervenção, pois sabe-se que o domínio e utilização de várias metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem contribuem significativamente para o empenhamento dos alunos em aprender e para o seu respetivo sucesso escolar, bem como, social.

Importa referir, que é essencial que o professor adapte o seu estilo de ensino aos alunos, diversificando e diferenciando os processos.

3.2 Respostas Educativas: aceleração, enriquecimento, agrupamento e orientação

Sendo a sobredotação um processo, pretende distanciar-se dos mitos em que se encontra envolto, sendo necessária uma definição multidimensional e consensual que possibilite uma intervenção eficaz. Não faz sentido a ênfase algumas vezes colocada no diagnóstico ou na descoberta de alunos sobredotados, mas, sim, o atendimento às suas necessidades educacionais e desenvolvimentais. Importante é inventariar as formas de atendimento destes alunos, respondendo a solicitações concretas por parte dos pais, dos professores e dos próprios alunos (Mettrau, 1994). A escolha de uma forma de

atendimento depende do tipo de necessidade específica que o aluno apresenta, do tipo de opção feita ou de acordo com as modalidades de atendimento disponíveis. Na literatura especializada e de acordo com Senos (1992), de entre os vários métodos ou modalidades de atendimento ao sobredotado nas escolas, na literatura especializada, destacam-se os seguintes:

- a) Aceleração - cumprir o programa escolar em menos tempo;
- b) Enriquecimento - complementar as atividades normais com atividades adicionais, que vêm enriquecer o programa;
- c) Agrupamento e orientação - separar os alunos sobredotados formando grupos, a tempo inteiro ou parcial.

Falamos de aceleração quando se preconiza que o programa escolar pode ser cumprido em menos tempo. Permite à criança iniciar precocemente, ou cumprir em menos tempo, o programa de determinado ciclo de estudos. A Portaria nº 223 A/2018, de 3 de agosto, estabelece os casos especiais de progressão para um aluno que revele capacidades excepcionais e um adequado grau de maturidade, a par do desenvolvimento das competências previstas para o ciclo que frequenta.

Considerando os desajustes emocionais frequentemente observados e tendo em conta experiências e investigações a nível mundial sobre a aceleração, observa-se que um aluno está indicado para aceleração se se considerar os seguintes aspetos: motivação pela aprendizagem; elevadas aptidões escolares; adequadas habilidades sociais; elevado desenvolvimento das funções integradoras.

Assim, a decisão pela aceleração deverá ser baseada num diagnóstico psicopedagógico e ter em conta as características do aluno, da sua família e as do contexto escolar, tal como a opinião dos professores e dos pais do aluno. Dever-se-á atender à formação global e integral do aluno, ou seja, promover o seu desenvolvimento intelectual sem esquecer o seu desenvolvimento afetivo e social, isto é, ter em conta a maturidade do aluno e a relação com os seus pares, tendo sempre como horizonte o contexto escolar e a família (Azevedo, s/d). Para a autora, perceber quais são e a que dizem respeito as altas capacidades do

aluno é essencial, pois pode verificar-se que o aluno é de facto excecional em dada área, mas que essa excelência não se verifica ou não pressupõe ainda determinados conteúdos que correspondem ao currículo que deve observar se integrado na turma a que corresponde a sua idade cronológica, então não fará sentido acelerar o aluno. Azevedo considera que se a escola onde o aluno está inserido, oferece um bom ambiente de aprendizagem, que promove muitas e diversas atividades possibilitando o enriquecimento do currículo que o aluno deve observar, certamente não será necessária a aceleração, pesará mais a importância da relação do aluno com os seus pares. Por outro lado, se o funcionamento da turma for dinâmico, que possibilite trabalhar de forma diferenciada garante-se a motivação ao aluno não havendo necessidade de aceleração. Será também necessário ouvir os pais, pois são eles que conhecem a criança de uma forma mais integral, perceber como analisam o filho, quais são as suas expectativas e o modo como se relacionam com ele. Segundo Freeman (1990), os programas de aceleração podem pôr em causa o autoconceito, afetando até a relação que a criança estabelece com a família. Esta forma de atendimento pode resultar em frustração, já que, o nível intelectual do sobredotado é compatível com indivíduos de idade superior, mas o mesmo não acontece com o grau de maturidade. Este desfasamento pode ocasionar uma situação de não identificação e até de rejeição por parte dos colegas (Serrano, 1995).

Os efeitos do recurso à aceleração têm gerado controvérsia entre vários autores relativamente às vantagens e desvantagens na aplicação desta estratégia educativa. Alencar (2001) menciona alguns aspetos positivos e negativos da aceleração.

Como vantagens, ressalta que é um método que pode ser usado em qualquer escola; promove o contacto com colegas mais velhos (aspeto verificado como uma necessidade implícita do aluno sobredotado); permite a estes jovens iniciarem a vida profissional mais cedo; possibilita a diminuição dos custos, (permanecem menos tempo na escola) e reduz o tédio, a frustração e a insatisfação. Como desvantagens, o autor destaca que a aceleração não permite manter o aluno juntamente com os colegas da mesma idade e nível social e

emocional; o aluno que avança um nível não aprende um conjunto de conhecimentos relevantes e necessários e, por fim, a aceleração não é realizada de forma adequada em todas as áreas.

Em contrapartida, Kirk & Gallagher (1987) evidenciam como principal desvantagem o facto de a aceleração provocar um desfasamento entre o conhecimento e experiência prática impedindo o trabalho com conceitos e assuntos que exigem mais maturidade.

De acordo com Freeman & Guenther (2000), o sucesso da aceleração depende muito do meio envolvente, da flexibilidade do sistema, do número de alunos que são acelerados na escola, do nível de maturidade geral da criança e do apoio emocional do professor. Stanley & Benbow, investigadores americanos, defendem que a aceleração melhora a motivação e a sofisticação académica dos sobredotados. Benbow citado por Freeman & Guenther (2000, p.116) refere que simplesmente acelerar, só porque sim, não é apropriado para todas as crianças, devendo, pais e professores, ter em consideração os seguintes fatores: a não existência de pressão para acelerar; o aluno encontra-se nos 2% extremos de inteligência elevada; os pais e professores sentem-se bem com todo o processo; o aluno é efetivamente avançado no conteúdo curricular; o aluno é emocionalmente estável; o aluno entende o que está a acontecer; o aluno aceita todo o processo de aceleração.

Em resumo, a aceleração só se revela aconselhável para casos de talento académico ou de precocidade, com a garantida da necessária maturidade emocional e social. A decisão neste domínio tem de atender à especificidade de cada caso.

Em Portugal, a legislação apenas prevê a possibilidade de um aluno sobredotado acelerar dois anos letivos ao longo do seu percurso escolar, em situações devidamente avaliadas e comprovadas. Contudo, nunca será possível aplicar a redução dos dois anos permitidos por lei, no mesmo ciclo de ensino.

Não obstante a resistência que algumas famílias e professores ainda manifestam relativamente à decisão de acelerar uma criança/jovem com capacidade acima da média, a maioria dos países considera, atualmente, a

aceleração como um processo natural, reconhecendo, porém, a importância de o complementar com outras estratégias, como por exemplo, o enriquecimento.

Falamos de enriquecimento, quando se oferecem um maior número de oportunidades para desenvolverem os seus potenciais e também contribuem para a motivação das suas aprendizagens escolares. Trata-se de um ensino personalizado onde é realizada uma adaptação curricular individual, tendo em conta as necessidades educativas especiais do aluno, mantendo-o no seu grupo turma e sem sobrecarregar o seu horário letivo.

De acordo com Vilas Boas & Peixoto (2003), os programas de enriquecimento são os mais utilizados de entre as medidas educativas para crianças e jovens sobredotados.

Medeiros (2015), num estudo com crianças e adolescentes portugueses sobredotados, defende que os programas de enriquecimento e de promoção de competências pessoais são os mais adequados a crianças e jovens sobredotados.

Atualmente a maioria dos sobredotados encontra-se inserida nas classes de ensino regular, onde não são respeitadas as diferenças dos seus ritmos de desenvolvimento e, em vez de serem entendidos como crianças ou jovens com ritmo de desenvolvimento mais rápido, são reconhecidos como impacientes, agitadores e perturbadores.

A Escola a que hoje pertencemos e da qual fazemos parte, continua a não saber encontrar formas para fazer com que todos os alunos aprendam, independentemente das suas dificuldades e/ou diferenças. No que diz respeito aos alunos sobredotados, conforme já se referiu em capítulos anteriores, a escola apresenta muitas dificuldades na sua identificação, evidenciando ser incapaz de satisfazer as suas necessidades educativas. Exercendo a escola grande influência no desenvolvimento das capacidades humanas, é, pois, urgente que adote medidas de apoio e estímulo ao “crescimento” das potencialidades do aluno sobredotado, entre as quais se destacam a formação especializada de professores, um processo de ensino-aprendizagem diferenciado e maior envolvimento da família no processo de escolarização dos alunos. Como tal, a escola deve proporcionar um ambiente escolar estimulador

e desafiante, que favoreça aprendizagens diferenciadas através de um conteúdo curricular mais complexo e profundo, fomentando ao mesmo tempo, situações de comunicação, experimentação e partilha com os outros.

De acordo com Tannenbaum (1983) citado por Falcão (1992, p.156-157), os objetivos da educação especial para crianças sobredotadas devem surgir de resoluções da própria escola, embora realce 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.

Em Portugal, a partir da 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 previa a diferenciação no currículo e nas estratégias de ensino e de aprendizagem a serem definidas no Plano de Desenvolvimento, que deveria ser elaborado para os alunos que apresentassem capacidades excecionais de aprendizagem. Na prática bem sabemos que não foi genericamente cumprido, pois não se implementaram respostas educativas para as crianças com capacidades excecionais, que fossem realmente de qualidade, adaptadas às suas necessidades e potencialidades.

As modalidades que o plano de desenvolvimento podia integrar eram:

- a) Pedagogia diferenciada na sala de aula;
- b) Programa de tutoria para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento do aluno;
- c) Atividades de enriquecimento em qualquer momento do ano letivo ou no início de um novo ciclo.

Se a aceleração é um método educativo onde preferencialmente se procura um progresso rápido no currículo, com o enriquecimento, no essencial, pretende-se a sua ampliação e/ou diferenciação, proporcionando-se conhecimentos, habilidades e atividades mais amplas, heterogéneas e de maior complexidade. Ou seja, o enriquecimento educativo é um esforço de estimulação

intencional que procura o crescimento do aluno ampliando e aprofundando o currículo escolar básico com conhecimentos, informações e ideias que o tornam capaz de uma consciência maior do saber (Freeman & Guenther, 2000).

O enriquecimento é, sem dúvida, a estratégia de atendimento educativo que acarreta menos riscos, uma vez que adapta os conteúdos curriculares e proporciona diversas oportunidades de experimentação.

Tendo em conta as necessidades educativas específicas manifestadas pelas crianças e jovens com capacidades e talentos acima da média, nasceu através da Associação Portuguesa de Crianças Sobredotadas, o PIC – Projeto Investir na Capacidade - com a finalidade de estimular competências e promover a integração das crianças e jovens no ambiente escolar.

Neste sentido, as atividades desenvolvem-se no âmbito do incentivo da criatividade, do sentido crítico, do autoconhecimento e da relação interpessoal. A par da promoção destas atividades de enriquecimento, são realizadas atividades de formação para os pais, dado que a família desempenha um papel preponderante no desenvolvimento da criança e do jovem, devendo por isso estar munida de conhecimentos que permitam responder eficazmente às necessidades do seu filho.

Todas as atividades de enriquecimento devem ser realizadas num meio ambiente adequado, que seja estimulante e proporcione um clima positivo. Arends (1995:112) refere a definição de clima positivo de Richard e Patrícia Schmuck (1988) como:

aquele em que os alunos têm expectativas de que cada um irá dar o seu melhor intelectualmente (...), em que as normas favoreçam a realização do trabalho escolar bem como maximizam as diferenças individuais, onde a comunicação é aberta e caracterizada pelo diálogo (Serrano, 1995).

Os climas positivos são proporcionados pelos professores quando estimulam a turma a desenvolver competências interpessoais e a adquirir um espírito de grupo, quando oferecem uma riqueza de materiais de trabalho e de meios criativos. É também muito importante, na perspetiva de Scheifele (1964, cit. por Serrano, 1995), para o ambiente da classe, o interesse do professor pelas atividades e descobertas do aluno sobredotado, o estímulo que dá, a liberdade que proporciona para que este desenvolva a sua originalidade, o elogio que dá

aos seus trabalhos e o entusiasmo que manifesta em relação aos seus planos e projetos. Os objetivos principais das atividades de enriquecimento deverão visar essencialmente facilitar o autoconhecimento das capacidades e limitações, de modo a permitir uma equilibrada autoconfiança, fomentar a automotivação para tarefas diversificadas, incrementar a criatividade, aumentar as capacidades de comunicação inter e intrapessoal, de resolução de problemas e de tomar decisões, entre outras. Os temas a tratar podem ser escolhidos pelos alunos. As técnicas a utilizar podem ser as mais variadas conforme a capacidade que se pretende estimular. Muitos dos programas de intervenção nestes grupos de alunos deverão incluir, para além do desenvolvimento de aspetos meramente cognitivos, componentes interpessoais e intrapessoais que promovam o desenvolvimento sócio emocional e que se poderão estender por cinco áreas básicas (Simões, 2001) com as seguintes finalidades: desenvolver a autoconsciência; aprender a lidar com as emoções; desenvolver a capacidade de auto-motivação; aprender a reconhecer emoções nos outros; e desenvolver competências de relacionamento interpessoal.

Falamos de agrupamento e orientação, quando se formam grupos de alunos sobredotados, separando-os, a tempo inteiro ou parcialmente. Pode mesmo implicar a constituição de escolas só para sobredotados.

O agrupamento e orientação é outra estratégia de atendimento educativo a alunos sobredotados. Consiste num método de reorganização educativa que permite agrupar os alunos segundo as suas habilidades e capacidades, em oposição ao tradicional fator idade, possibilitando um programa enriquecido e diferenciado. Este agrupamento poderá ser a tempo inteiro (escolas especiais), parcial (criação de turmas e cursos especiais) ou flexível (agrupamentos por capacidades, interesses e habilidades específicas em aulas de apoio parcial à qual se associa a integração do aluno na turma regular, no restante tempo). O objetivo do agrupamento passa por juntar alunos detentores de características cognitivas e de aprendizagem semelhantes, com a finalidade de se poder articular um currículo e uma metodologia homogénea.

Esta medida está também ela exposta a controvérsias no que respeita às consequências da sua implementação. Diversos estudos, como o realizado por

Rogers e Span (1993) citados por Freeman & Guenther (2000) concluíram que, para os sobredotados, o agrupamento melhora o desempenho e aumenta as expectativas, o pensamento crítico e a criatividade.

Para alguns autores, como Barbe (1965) citado por Alencar (2001) o agrupamento, por um lado, constitui uma medida pela qual a escola pode levar o aluno a dedicar-se com ânimo a tarefas que, simultaneamente, lhe interessam e exigem toda a sua capacidade e esforço; por outro, simplifica o trabalho do professor, uma vez que, com um grupo mais pequeno e mais homogéneo, tem melhores condições para poder desenvolver um programa de enriquecimento.

Numa tentativa de sistematização dos efeitos da estratégia de agrupamento, Valle (2001) assinala certos aspetos positivos e negativos consequentes da implementação desta medida. Enumera como vantagens: a oferta de programas especializados; a possibilidade de a criança contactar com outras crianças que apresentem características idênticas e a promoção de um nível elevado de motivação e de alto rendimento. Como desvantagens destaca o facto de o agrupamento conduzir ao elitismo e à perceção que estes alunos são melhores do que os outros; e sem integração, as principais características da socialização (cooperação e a colaboração) dificilmente se podem desenvolver.

Importa realçar, relativamente a esta medida educativa, que não é o facto de agrupar os alunos por habilidades que faz a diferença, mas sim o conteúdo e a forma como se faz.

Em Portugal, a existência desta estratégia é questionável e tem vindo a ser progressivamente rejeitada dado os riscos de elitismo, estigmatização social e exclusão que lhe estão subjacentes (Ministério da Educação, 1998).

Em síntese, o aluno sobredotado é, em primeiro lugar, uma criança ou jovem em desenvolvimento. Por isso, a intervenção educativa deve centrar-se, acima de tudo, na sua idiossincrasia, respeitando as suas particularidades psicológicas, cognitivas e culturais, colocando ao seu serviço os meios necessários e conjugando-os da forma mais adequada à realização do seu potencial através do seu desenvolvimento integral. Nesse sentido, as práticas

educativas não devem ser adotadas de forma isolada, mas de forma complementar.

Embora as três estratégias tenham sido explicadas separadamente, não significa que não se possam aplicar em simultâneo, ou seja, se aceleração for conduzida de forma adequada tende a ser enriquecimento, e por sua vez, um programa de enriquecimento aplicado apropriadamente é também uma forma de aceleração, na medida em que procura desenvolver competências de pensamento de ordem superior. Os programas de enriquecimento só fazem sentido quando as crianças são agrupadas por áreas de interesse.

A eficácia de qualquer medida educativa está dependente da intensidade da diferenciação curricular que implica. Pensar numa intervenção educativa apropriada aos alunos sobredotados é aceitar a complementaridade das diversas modalidades de intervenção enumeradas. A defesa exclusiva de uma delas pode traduzir-se no aprofundar das suas próprias limitações. Por isso, a legislação educativa e os professores/educadores devem estar abertos à sua combinação, acreditando que daí pode ocorrer uma melhor rentabilização das respetivas vantagens e, seguramente, um maior respeito às características e necessidades de cada aluno.

Uma escola inclusiva deverá saber munir-se dos meios técnicos e dos recursos humanos necessários a uma efetiva diferenciação das suas práticas educativas, na certeza de que, só dessa forma, pode respeitar e atender às diferenças individuais dos seus alunos.

3.3 O Papel da Escola e do Professor

O bom professor é aquele que trabalha com toda a turma, mas que em cada criança sente que está a falar só para ela.
(Mel Ainscow)

É na escola que a criança passa a maior parte do seu dia e é muitas vezes o seu professor que deteta as suas capacidades ou altas habilidades. O professor tem a oportunidade de poder observá-la em diferentes contextos, ou

seja, na sala de aula em contexto de aprendizagem, na relação com os colegas e na relação com outros professores e auxiliares.

O princípio de inclusão constitui um aspeto importante no desenvolvimento educacional, social, emocional e pessoal da criança e constitui um desafio na formação e nas práticas profissionais de docentes.

Os pontos 7 e 8 da Declaração de Salamanca (1994) evidenciam o que se acabou de dizer. O ponto 7 refere que o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em que todos os alunos devem aprender juntos:

(...) As escolas inclusivas devem (...) garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola.

No ponto 8 é mencionado que “(...) A pedagogia inclusiva é a melhor forma de promover a solidariedade entre os alunos com necessidades educativas especiais e os seus colegas.”

O respeito pela diversidade dos alunos no seio do sistema educativo é essencial para a realização dos ideais de uma sociedade evoluída e democrática. Aliás, a diversidade tem sido um dos temas mais recorrentes, nos últimos anos, ao nível do discurso político, científico ou, mesmo, do cidadão comum.

Quando procuramos perceber quais as preocupações com a sinalização dos alunos sobredotados e que medidas educativas ou programas de intervenção os apoiam, constatamos que estes aspetos não aparecem devidamente contempladas neste discurso da diversidade e da igualdade de oportunidades. Justifica-se, por este motivo, que seja promovida uma cultura ideológica e política que privilegie, dentro da grande variedade de talentos (que não apenas académicos e dos grupos socialmente favorecidos), o apoio aos alunos que apresentam altas capacidades em diferentes áreas de aprendizagem e do desempenho, de modo a que os apoios existentes não se limitem, apenas, aos subsectores do desporto ou das artes. Na busca do bem social e da realização de cada um, importa que os recursos intelectuais, sociais e de personalidade dos alunos mais capazes sejam devidamente atendidos e estimulados na escola em prol da excelência.

Freeman (2000) sublinha que o ensino é fortemente afetado pelos ideais políticos, sendo grande parte da sua missão condicionada pelos valores da sociedade que representa. Neste sentido, torna-se fundamental que o discurso político assuma a inclusão e o desenvolvimento de respostas educativas específicas para alunos com elevados potenciais de aprendizagem.

É necessário combinar a diversidade com a excelência. Quando a “escola inclusiva” se impõe como mais justa, importa verificar como é que o seu projeto pedagógico e as suas práticas respondem às necessidades específicas de cada aluno ou subgrupos de alunos, incluindo os alunos com sobredotação ou talentosos.

No plano da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade e, por essa via, responder às necessidades educativas dos alunos. Deste modo, a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização de estratégias educativas como forma de promover as competências de autonomia e de cidadania por parte de todos. De facto, podemos assumir que todos os alunos têm necessidades educativas quando o quadro concetual de referência é a promoção da diversidade dos interesses e das habilidades ou quando as respostas educativas devem ser apropriadas às dificuldades de aprendizagem. Neste sentido, as escolas devem encontrar formas de se organizar e de implementar pedagogias centradas nas necessidades de cada criança como forma de promover a melhor resposta educativa para todas as crianças.

Responder às necessidades educativas de todos os alunos com equidade é uma tarefa muito difícil. Alguns pedagogos têm apontado como medidas adotar a diferenciação pedagógica. Todavia, nem sempre é possível combinar ritmos diferentes de aprendizagem, metas e conteúdos, estilos cognitivos e de aprendizagem e a motivação dos próprios aprendentes com um número elevado de alunos por classe. Desta forma, Alencar (2003), alega que o ambiente educacional típico não está preparado para atender de forma adequada às necessidades da diversidade dos alunos, especialmente dos alunos sobredotados. Refere esta autora, que, de um modo geral, o ensino regular é direcionado para o aluno médio ou abaixo da média, e o sobredotado, para além

de ser posto de lado nesse sistema, é olhado com suspeita quando questiona ou pressiona com as suas perguntas e comentários o professor. Argumenta a autora que tal facto sugere a falta de preparação no geral dos professores para lidar com este tipo de alunos no sentido de favorecerem o pleno desenvolvimento do seu potencial. Estudos realizados por Renzulli & Reis (1994); Benito (1995) ou Guenther & Freeman (2000) indicam que os professores sem preparação especial ou conhecimento tendiam a ser desinteressados ou mesmo hostis em relação aos alunos sobredotados. Alguns professores influenciavam de tal maneira as atitudes negativas nestes alunos que os levavam a adotarem a imitação de comportamentos semelhantes aos que os seus colegas menos brilhantes manifestavam. No mesmo sentido, Cropley (1993) atribui uma parte dos problemas destes alunos à falta de estímulo de um programa académico pouco estimulante e a um clima de aula pouco favorável à expressão do potencial superior. Refere-nos, ainda, que uma boa parte destas crianças começa a escola com altas expectativas e entusiasmo e que pouco depois se desapontam passando a rejeitar a instituição escolar.

Novaes (1979, p.49) aponta para a urgente necessidade de programas educativos adaptados à realidade sociocultural dos alunos, assim como às suas características psicológicas, considerando “a possibilidade de ocorrer uma interação conflitiva entre os padrões dos contextos biculturais, que podem, em consequência, reprimir potencialidades e trazer sérias dificuldades para o desempenho escolar”.

No que diz respeito aos alunos sobredotados, a escola apresenta por vezes muitas dificuldades na sua compreensão, revelando-se impotente na satisfação das suas necessidades educativas e como consequência, alguns sobredotados desenvolvem problemas de inadaptação escolar.

Serra (2005) afirma que:

Por vezes, o contexto escolar parece não compreender o aluno sobredotado, impedindo-o de intervir quando e como gostaria, subaproveitando as suas realizações. Tais comportamentos originam frustrações, que se manifesta em comportamentos desajustados, de oposição, automarginalizando-se dos demais, numa tentativa de chamar a atenção sobre si próprio, um modo inconsciente de solicitar ajuda e apoio.

Sendo o papel fundamental da escola o desenvolvimento das capacidades humanas, é urgente que adote medidas de apoio e estímulo ao “crescimento” das potencialidades do aluno sobredotado, entre as quais se destacam a formação especializada de professores e um processo de ensino/aprendizagem diferenciado. A possível falta de conhecimentos dos professores sobre as diversas problemáticas dos seus alunos, neste caso da sobredotação, pode constituir um entrave à identificação precoce de sobredotados e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que estimulem as suas potencialidades

Numa lógica de “escola inclusiva”, e atenta às diferenças importa identificar estes alunos e mobilizar colegas, escola e família para os apoios necessários. Nem sempre isto ocorre, e aquilo que à partida poderia estar mais de acordo com os desejos dos professores e escolas (...) acaba por ser mais um “pesadelo” que uma oportunidade à educação e à valorização de todos e de cada um (Almeida & Oliveira, 2000, p.51-52).

Na opinião de Novaes (1979), seria imprescindível a existência de múltiplas alternativas de intervenção educativa, aptas a atender adequadamente aos diversos tipos de alunos sobredotados e à variada caracterização psicológica de cada um, tendo em conta a sua singularidade e a diversidade de potencialidades e de talento humano.

Por outro lado, as experiências escolares devem ser planeadas, organizadas e dinamizadas visando os diferentes meios e contextos socioculturais das crianças sobredotadas, “propiciando oportunidades de integração nos diversos sets culturais, facilitando sua comunicação e adaptação social” (Novaes, 1979, p. 52).

Serra (2000, p. 149) diz que:

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

Falcão (1992) considera que a instituição escolar tem o dever e a responsabilidade de proporcionar às crianças e jovens sobredotados um ambiente estimulante e desafiador que favoreça e promova adequadamente o desenvolvimento das suas potencialidades pessoais e o seu processo de

adaptação social. O mesmo autor acrescenta ainda que a escola deverá aceitar estas crianças, respeitando o seu direito à diferença, e praticar um planeamento educacional realista e aberto à inclusão, a partir de uma estimulação diferenciada, adequando as estratégias de ensino aprendizagem e as metodologias, e oferecendo-lhes currículos enriquecedores, que ajudem a desenvolver de forma positiva e estimulante as suas capacidades e potencialidades.

A não inclusão das crianças e jovens sobredotados no grupo de alunos com necessidades educativas especiais não impede a conceção de medidas específicas para responder às suas necessidades. De facto, estas podem ser executadas no âmbito do sistema educativo geral, mediante uma abordagem de ensino que responda às necessidades individuais dos alunos. A instituição escolar deve, deste modo, aceitar que as crianças e jovens sobredotados sejam capazes de expor competências específicas excecionais e deve, por este motivo, proporcionar um clima de sala de aula que traduza expectativas favoráveis de sucesso.

As crianças sobredotadas, tal como todas as outras crianças, independentemente das suas características e especificidades, têm o direito e necessidade de serem tratadas como seres singulares e respeitáveis, tendo a sociedade uma indiscutível responsabilidade neste âmbito.

Morgado (1996) pensa que, atualmente, o reconhecimento e a compreensão da problemática da sobredotação permitem constatar que, a par de todos os fatores genéticos que possam ter influência no desempenho dos indivíduos, as capacidades excecionais constituem sem dúvida a clara expressão de um conjunto de diferentes fatores que interatuam, originando um desempenho que se salienta. Frisa ainda que o ambiente educativo em que se processa o desenvolvimento dos indivíduos, fundamentalmente, a instituição escolar, desempenha uma posição decisiva e de extrema relevância na intervenção junto destes alunos, sendo imprescindível a criação de oportunidades e experiências de aprendizagem estimulante e desafiadoras que conduzam ao seu pleno e integral desenvolvimento e favoreçam a sua expressão, tornando-se então necessário e indispensável que no decurso do

planeamento das intervenções educativas se recorra à diferenciação e à individualização dos processos de ensino e aprendizagem.

Em contexto escolar, apesar de se aceitar a sobredotação numa perspetiva multidimensional, ainda se valorizam os processos cognitivos associados à aprendizagem. Serra (2004) refere que independentemente de não haver consenso quanto à definição de sobredotação, o cérebro de uma criança de seis anos pode funcionar muito além dessa idade cronológica, mas não deixa de pertence a um corpo de seis anos, com emoções próprias dessa idade. Assim, enquanto profissionais de educação devemos ter atenção às expectativas criadas em volta das capacidades da criança, não esquecendo as suas outras dimensões como pessoa. Tal como referido anteriormente, o meio envolvente pode potenciar ou inibir o desenvolvimento das capacidades destas crianças.

Serra (2005) refere que:

Como educadores, importa ter consciência de que a maneira como estruturamos o ambiente para as crianças, modifica a sua estrutura biológica e neurológica. Quando o cérebro se torna mais acelerado e mais integrativo nas suas funções, o indivíduo expressa características que identificamos como inteligência elevada. Pode comprovar-se que algumas dessas características são resultados diretos de modificações na estrutura do cérebro. Essas mudanças vão continuar a ocorrer enquanto houver estimulação apropriada, pelo que o aluno deve sentir desafios, dirigidos ao seu nível de desenvolvimento, dado que o crescimento pode não continuar e o indivíduo, de facto, pode perder potenciais.

O bem-estar psicológico do indivíduo sobredotado depende significativamente da estruturação dos ambientes e oportunidades socioeducativas que lhes forem proporcionadas.

A escola é de todos e para todos e desenvolver capacidades e talentos é responsabilidade de todos, e nenhum de nós pode fugir a ela (Guenther, 2000, p. 26). Mas, como se estrutura, como se acolhe, se educa e se ensina? Que escola temos, ou queremos ter, para sabermos ajudar a desenvolver as potencialidades de alunos com características de sobredotação, não esquecendo as suas necessidades? Que alternativas se promovem, ou podemos promover, no desenvolvimento do currículo?

Educar e ensinar a ritmos e segundo estilos de aprendizagem diferenciados tornam-se realidades complexas nas escolas, não garantindo a criação de ambientes de aprendizagem para todos e a necessária equidade.

Exige-se, então, refletir no(s) porquê(s) do insucesso escolar das crianças e jovens sobredotados e, conseqüentemente, na (in)operacionalização da diferenciação e flexibilidade curricular.

A escola, aos olhos e vozes destes jovens, é um contexto pouco interessante e desafiador, não porque não tenham interesse ou vontade em aprender, mas antes porque a rotina e a uniformização a tornam num espaço e num tempo de tédio e monotonia, sem dilemas, criatividade, desafios de criticidade e inquietação. Os alunos sobredotados ou com altas capacidades desejam reptos capazes de os desafiar para se desafiarem a si mesmos, quebrando a rotina de tarefas mecanizadas e de conteúdos memorizados ou memorísticos. Por isso, tal como Oliveira (2007) refere, apela-se à mudança na formação de professores, conhecedores e empáticos:

Muitas vezes são alunos com rara capacidade de atenção e de memória em determinados domínios; curiosos e persistentes em certos temas; desejosos de aprender mais e de forma mais rápida e independente; metacognitivos na sua forma de pensar e de resolver problemas; criativos nas suas produções; o que nem sempre se coaduna com aulas pautadas por grande planificação prévia e a pensar num pretense 'aluno médio'. Importa, então, aumentar a sensibilização e a formação dos professores na área da sobredotação (Oliveira, 2007, p.3).

Relativamente aos currículos para alunos sobredotados, Falcão (1992) diz-nos que estes devem ser enriquecidos, tendo em consideração alguns aspetos como: um conteúdo avançado e acelerado; complexidade de conteúdos; nível e tipo de recursos; explicitação do tempo adequado de aprendizagem; transferência e aplicação ao domínio prático; formulação de novas generalizações e o desenvolvimento de processos cognitivos a nível elevado.

Para atender a crianças sobredotadas são necessários professores informados, preparados e conscientes da problemática da sobredotação.

É, pois, um estatuto que requer mudanças e alguns riscos. Irá proporcionar situações de desafio, mas, por vezes, também poderão surgir situações de conflito. As situações de desafio surgem porque a crianças sobredotadas são naturalmente curiosas, inquiridoras e instáveis. As situações de conflito dão-se porque o professor poderá não estar psicologicamente preparado para enfrentar e lidar com as crianças sobredotadas, sendo, pois, necessário que o professor possua um perfil adequado com atributos específicos. Terá ainda de possuir um sólido conhecimento da temática dos

sobredotados e uma grande disponibilidade para a relação educativa (Falcão, 1992).

Também é importante mencionar que “o professor de sobredotados deve estar motivado para a inovação didática, para a flexibilidade metodológica, para a não-diretividade, para um processo centrado no aluno” (Falcão, 1992, p. 173).

Todavia, o total desconhecimento da problemática da sobredotação leva muitos professores/educadores a acreditar que estas crianças não precisam de um atendimento especial por parte de um professor conhecedor da problemática e que aprendem facilmente sem quaisquer problemas. São poucos os professores/educadores que reconhecem a necessidade de um atendimento adequado e específico para estas crianças, para que possam desenvolver-se plenamente.

Alunos de qualquer classe têm diferentes níveis de prontidão, habilidades e interesses. Estímulos diferentes podem ser necessários, as táticas de ensino devem variar, porque os alunos podem ser motivados por diferentes recompensas intrínsecas e extrínsecas (Lafferty, s/d). De acordo com Heacox (2009), os alunos sobredotados têm um “protótipo de aprendizagem único que varia significativamente dos aprendizes médios” (p. 136). Alunos talentosos exigem muitas vezes um nível avançado de ensino diferenciado, porque eles precisam tanto de “rigor e complexidade na sua aprendizagem” (p.145). À medida que os professores projetam lições para atender às necessidades dos alunos sobredotados, é importante que eles não considerem apenas as expectativas de nível para aprender as habilidades e conceitos essenciais, mas também planeiem como ir além dessas expectativas com base nas necessidades únicas de aprendizagem dos alunos, as habilidades e os talentos.

O professor deve tentar implementar medidas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento cognitivo, pessoal e social do aluno sobredotado. Acreditamos que o mérito ou eficácia de qualquer programa ou método de ensino depende muito mais do professor do que de outra qualquer variável inerente ao processo educativo.

Mas, quem são os professores, os *bons* professores para as crianças e jovens sobredotados? Nóvoa (2011) apresenta um conjunto de cinco facetas que

caraterizam o ‘bom professor’, nomeadamente: conhecimento, cultura profissional, tato pedagógico, trabalho em equipa e compromisso social. Questionamos, por isso, se, para trabalhar na sala de aula com crianças sobredotadas, estas caraterísticas serão suficientes? Freeman e Guenther (2000, p. 148-149) referem:

Enfrentando alunos que leem vorazmente, raciocinam, pensam e absorvem informação com rapidez, colocam e inventam problemas os mais diversos, geram e constroem soluções criativas, e lidam com conceitos e ideias abstratas, desde muito cedo na infância, alguns professores podem se sentir inadequados. Mas um professor não tem de ser um poço de sabedoria, ou uma enciclopédia de conhecimentos, para trabalhar com crianças altamente capazes e talentosas. Ao invés disso, o que ele de facto precisa é estar altamente motivado a aprender junto com as crianças.

Todo professor pode oferecer apoio, orientação e, mesmo, conhecimento especializado para seus alunos mais capazes. Mas ele precisa ter uma viva consciência de presença e das necessidades especiais dessas crianças, esforçar-se para conhecê-las individualmente de forma a poder se comunicar com elas a um nível satisfatório para ambos, e não se deixar levar pela falsa impressão de que elas são capazes de aprender e se educar por si mesmas, sem necessitar de muita ajuda.

Segundo (Serra, 2004), existe uma necessidade crescente por parte dos professores para serem capazes de identificar e desenvolver estratégias as mais adequadas possíveis e que respondam adequadamente às necessidades destas crianças.

Falcão (1992) cit *in* (Santos, 2002) lembra que, geralmente, pensa-se que as crianças sobredotadas apresentam sempre um bom rendimento escolar e que o facto de serem crianças com potencialidades e capacidades acima da média lhes garante o sucesso escolar. Porém, nem sempre é assim. O que a observação relativa a estes casos tem revelado é a existência de um número elevado de alunos sobredotados que apresentam um rendimento escolar abaixo do que as suas elevadas potencialidades deixam antever. É frequente observar-se uma incompatibilidade entre as potencialidades destes alunos e o seu real desempenho. A sobredotação não garante, por si só, sucesso escolar, pelo que existem crianças que, de facto, não apresentam sucesso no seu processo de ensino e aprendizagem.

Diz-nos o mesmo autor que, muitas vezes, a indiferença de um educador/professor face às capacidades criativas destes alunos, por se

encontrar impreparado para trabalhar com este tipo de crianças, poderá estar na origem ou contribuir significativamente para este insucesso escolar.

O estímulo, o apoio e o respeito pelas diferenças individuais, também são fundamentais para ajudarem os alunos a desenvolverem as suas potencialidades, a sua criatividade individual e a sua personalidade (Novaes, 1979).

Em contexto de sala de aula, os professores têm inúmeras oportunidades para realizar uma observação sistemática, prolongada e qualitativa dos seus alunos, sendo-lhes possível aperceberem-se das suas emoções, habilidades, capacidades e fragilidades, desempenhos, aptidões, processos e estilos de aprendizagem, interesses e qualidade das suas relações sociais.

É importante que, desde logo, o professor de uma criança sobredotada tenha consciência que pode desempenhar um papel muito importante na vida da mesma, pois poderá facultar-lhe uma diferenciação pedagógica e desenvolver atividades de enriquecimento, promovendo as suas habilidades/capacidades e estimulando o seu talento.

Os autores Vilas Boas & Peixoto (2003, p. 54) mencionaram as posturas que o professor deve ter em consideração, na promoção do desenvolvimento de alunos sobredotados: ajudar os alunos a tornarem-se mais sensíveis aos estímulos do meio que os rodeia; valorizar o seu pensamento criativo; incentivar a manipulação livre de objetos e ideias; desenvolver a tolerância a ideias novas; ajudar a criança a desenvolver as suas próprias ideias; dar informações acerca dos processos criativos; providenciar formas de trabalhar as ideias existentes; encorajar o hábito de resolver na totalidade as implicações das ideias existentes; desenvolver o espírito de crítica construtiva em vez de apenas criticar; incentivar desde cedo a aquisição de conhecimentos numa grande variedade de áreas.

É sem dúvida um trabalho difícil o do professor. Ele não passa de um mediador/facilitador no processo de ensino aprendizagem de alunos sobredotados.

Ainda segundo estes dois autores (Vilas Boas & Peixoto, 2003), o professor especializado na área da sobredotação deverá ser criativo, organizado, sincero, entusiasta, flexível e possuir um alargado conhecimento na

área de modo a conseguir implementar estratégias adequadas no ensino especial destas crianças.

Assim sendo, pode-se então dizer que o trabalho do professor é extremamente importante na orientação destes alunos. As atividades realizadas a pensar nestas crianças, deverão ser preparadas e aplicadas de forma a gerar um equilíbrio a nível geral, no sobredotado.

Serra (2005) aponta algumas sugestões aos educadores/professores para a planificação das suas estratégias pedagógicas, descritas na seguinte tabela.

Aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> a) Estar ciente do papel de professor, como facilitador e orientador das aprendizagens; b) Respeitar o seu ritmo de aprendizagem, não interrompendo e permitindo que, caso as conclua primeiro que o grupo passe para outra; c) Facultar toda a informação possível sobre assuntos do seu interesse, instigando a uma procura constante; d) Estimular o espírito observador, exercitando-o através de livros, imagens, visitas de estudo, filmes...; e) Permitir liberdade de movimento na ação e na tomada de decisões; f) Fornecer materiais individualizados relacionados com o tema a pesquisar; g) Enriquecer a experiência de vida em todas as direções possíveis.
Motivação	<ul style="list-style-type: none"> a) Encorajar e permitir o trabalho independente, respeitando a sua individualidade; b) Dar oportunidade para mobilizar os seus interesses e perseguir os seus objetivos; c) Minimizar o uso da repetição, de forma a evitar que a criança se desinteresse e desmotive; d) Debater assuntos do seu interesse; e) Elogiar e reconhecer o seu trabalho; f) Fomentar o seu espírito autocrítico, para que defina elevados níveis de qualidade e perfeição; g) Ajudar a lidar com o insucesso, mostrando-lhe que nem sempre se pode ser excelente a tudo e levando-a a olhar o insucesso como uma situação de aprendizagem, analisando e compreendendo o sucedido.
Criatividade:	<ul style="list-style-type: none"> a) Responder com maior precisão e clareza possível às suas questões, para que questione mais e melhor; b) Permitir que crie situações artísticas, fora do convencional, disponibilizando-lhe os meios necessários; c) Dar disponibilidade de tempo e materiais para “brincar” com as ideias; d) Respeitar o ritmo de execução das tarefas que se propõe realizar; e) Possibilitar a experimentação de uma grande variedade de técnicas e materiais;

	<ul style="list-style-type: none"> f) Criar situações problemáticas, motivando na procura da resolução; g) Fomentar a sua sensibilidade à beleza e à estética, à harmonia e à originalidade; h) Promover situações que lhe permitam fantasiar e imaginar; i) Proporcionar espaço e tempo para expressar a sua opinião; j) Aumentar a sua autoconfiança em relação às crianças da sua idade e aos adultos, por exemplo através de jogos e situações de trabalho de grupo.
Liderança	<ul style="list-style-type: none"> a) Promover e enriquecer a relação com os pares; b) Permitir a troca de opiniões, de forma a fazê-la perceber a riqueza da partilha; c) Aumentar o seu grau de responsabilidade, fazendo cumprir o que se propõe; d) Dar oportunidade para assumir vários papéis na interação com o grupo; e) Provocar situações que lhe deem possibilidade para desenvolver capacidades de liderança; f) Permitir e favorecer o contacto com pessoas e crianças de diversos contextos sócio/económico/culturais, com a finalidade de a levar a conviver com as diferenças.
Atividades Artísticas	<ul style="list-style-type: none"> a) Disponibilizar novas ideias sobre vários temas, trabalhos, tarefas, motivando a reformulá-las; b) Facultar e promover a possibilidade de utilização de novas técnicas e materiais; c) Fomentar o gosto pela produção de trabalhos originais, equilibrados e harmoniosos; d) Respeitar o ritmo na realização dos projetos, permitindo que se concentre neles por largos períodos.
Música e Artes Dramáticas	<ul style="list-style-type: none"> a) Desenvolver a capacidade de identificação e discriminação de sons, através de diversos instrumentos musicais; b) Consciencializar para a capacidade de desencadear nos outros, respostas emocionais diferentes; c) Permitir e desenvolver a capacidade para “criar” peças originais.
Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> a) Salientar a importância do uso de um vocabulário preciso, perceptível e rico; b) Solicitar que relate acontecimentos, situações; c) Gerar situações de debate entre colegas de grupo; d) Proceder a abordagens criativas para o fortalecimento das suas habilidades orais (por exemplo pedir que recontе uma história, a modifique e invente outra, enriquecendo-a com gestos expressivos).
Planeamento	<ul style="list-style-type: none"> a) Incentivar para a sequenciação, no espaço e tempo, dos vários passos para a execução de um trabalho; b) Fazer com que organize e estructure o seu trabalho; c) Fazer prever os passos necessários à obtenção de um produto final; d) Estimular para a utilização de vários métodos e meios alternativos para atingir certo objetivo.

Quadro 3 – Sugestões para educadores/professores (adaptado de Serra, 2005, p.80 e 81 e Serra, 2004^a, p. 28 a

Um dos objetivos da escola e do professor, enquanto mediador no processo ensino aprendizagem, é estimular o talento humano. Por isso, é responsabilidade de todos, mais concretamente dos professores nas suas salas de aula, estimular e desenvolver capacidades e talentos, oferecer estímulos ao aluno na busca de novos desafios.

Os alunos sobredotados exigem dos professores uma maior variedade de conteúdos e métodos de ensino.

Segundo Serra (2005) um meio essencial de garantir que o cérebro recebe a estimulação de que precisa é através do currículo diferenciado. Estas crianças devem ser objeto de um específico e adequado atendimento, diferenciado e estimulante das suas potencialidades.

Serra (2000) propõe algumas atitudes que os professores devem ter perante alunos sobredotados e outras que deverão evitar.

Os Professores devem...	Os Professores não devem...
Estar atentos e observar a criança nos diferentes domínios e momentos da sua vida diária.	Propor tarefas rotineiras e/ou não desafiantes.
Confrontar as suas observações com informações fornecidas pelos pais.	Ignorá-la ou culpabilizá-la por questionar e querer aprender tudo.
Recorrer a técnicos especializados na área em que a criança mostra mais aptidões para desenvolver melhor as suas capacidades (maiores e menores).	Sentir-se “ameaçados” pelo seu nível de conhecimentos e tipo de questionamentos.
Fazer formação para adequar as metodologias às necessidades do aluno.	Tirar conclusões unicamente a partir de um determinado tipo de dados.
Promover constantemente a sua integração social.	Utilizar metodologias pouco diversificadas.
Manter o contato frequente com os pais do aluno.	Criar expetativas exageradas, nem subvalorizar a situação.
Praticar a diferenciação positiva.	Exibir a criança e os seus dotes.
Promover um clima de confiança entre professor e aluno.	Ignorá-la ou culpabilizá-la por questionar e querer aprender tudo mais rapidamente (embora, por vezes, se torne cansativo).
Suscitar a curiosidade do aluno e estimular a criatividade e fantasia.	Impedir que, nas aulas, o aluno coloque questões pertinentes e exponha o seu ponto de vista.

Quadro 4 – Atitudes dos professores face a um aluno sobredotado (adaptado de Serra, 2000)

A compreensão e aceitação das crianças sobredotadas pressupõe mudanças significativas no domínio das mentalidades e dos valores, ou seja, pressupõe mudanças socioculturais que constituem um verdadeiro desafio e implicam um profundo empenhamento e comprometimento de todos os intervenientes e da sociedade em geral.

Segundo Freehill (1961) cit. *in* (Novaes, 1979, p.55):

A educação dos superdotados, até então oscila como o tempo, de acordo com os ventos do interesse público; programas vão e vêm, de acordo com o esforço de poucas pessoas e, como resultado, têm sido transitórios, idiossincráticos e fundamentalísticos, de difícil generalização e continuidade.

É fundamental que o professor integre nas suas estratégias os familiares do aluno sobredotado, em específico os pais, porque estes partilham com a escola a responsabilidade de educar e são parte essencial da sua vida. O envolvimento dos pais na escolarização dos filhos é deveras importante, pois os pais conseguem identificar mais rapidamente comportamentos caraterísticos de sobredotação e conhecem melhor as necessidades e interesses do seu filho.

É importante a partilha de responsabilidades, uma colaboração entre escola e família que promova o desenvolvimento harmonioso do sobredotado.

3.4 Enquadramento Legal

Em 1948, a Declaração Universal dos Direitos do Homem, assim como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), referem o direito à educação para todos, independentemente das diferenças individuais.

Também a Declaração dos Direitos das Crianças (1959) salienta que:

A criança tem direito à educação, que deve ser gratuita e obrigatória, pelo menos nos graus elementares. Deve ser-lhe ministrada uma educação que promova a sua cultura e lhe permita, em condições de igualdade de oportunidades, desenvolver as suas aptidões mentais, o seu sentido de responsabilidade moral e social e tornar-se um membro útil à sociedade (Declaração dos Direitos das Crianças).

Em 1994, em Salamanca, a Unesco em conjunto com o Congresso Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, estabelece normas legais para a igualdade de oportunidades para pessoas com necessidades educativas especiais.

A educação é reconhecida como um direito essencial de todos os indivíduos, sendo o Sistema Educativo Português, à semelhança de outros sistemas educativos dos países europeus, regido pelo princípio democrático da igualdade de oportunidades. Nesta perspetiva, os sistemas educativos de cada país, devem desenvolver uma política de educação mais adequada às necessidades de todas as crianças no geral, de modo a permitir que todas desenvolvam as suas capacidades.

Em Portugal a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso à educação para todos visada na Declaração de Salamanca é mencionada, em 1986, na Lei de Bases do Sistema Educativo: “Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes.” (Lei nº 46/86, de 14 de outubro, do art.º 3º, alínea d)).

Entretanto, o Ministério da Educação cria um anteprojeto de Decreto-Lei sobre Educação Especial no qual contemplava a sinalização e avaliação de crianças e jovens sobredotados. Contudo, este anteprojeto acabou por não ser aprovado e, em 1998, o Ministério de Educação - Departamento do Ensino Básico, publica um documento para os professores poderem identificar um aluno sobredotado e implementar um programa curricular adaptado: “Crianças e Jovens Sobredotados - Intervenção Educativa”. Nele referia que:

Sobredotação constitui a expressão de um conjunto de fatores interactuantes que resultam na manifestação de um desempenho saliente. O ambiente educativo em que se processa o desenvolvimento das crianças e, particularmente, a escola, joga um papel decisivo na sobredotação, cabendo-lhe a responsabilidade de criar oportunidades e experiências de aprendizagem favoráveis ao desenvolvimento e expressão da sobredotação. O ajustamento da qualidade das respostas educativas produzidas pela escola relativamente aos alunos sobredotados, poderá contribuir para a construção de uma prática pedagógica mais centrada nas particularidades psicológicas, sociais, cognitivas, que fazem de cada criança e jovem um sujeito único, cujo direito à diferença e à valorização das suas potencialidades e competências deverá constituir a finalidade central do sistema educativo (Ministério de Educação, 1998).

Em 2001, através de um Decreto-Lei e Competências Essenciais do Currículo Nacional publicados pelo Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação, o Sistema Educativo Português enriqueceu com a possibilidade legal de flexibilizar os currículos em prol das características de cada contexto pedagógico.

Ao sistema educativo, segundo afirma Silva (1999), cabe estar:

(...) aberto à inovação e diferença, investindo forte na contínua formação de agentes educativos de mentalidade renovada e inovadora, capazes de utilizar e acreditar em todas as suas capacidades criativas e de liderança, para detetar nas crianças os seus pontos fortes e os pontos fracos de modo a respeitar a individualidade de cada um.

Atualmente em vigor, o nosso Sistema Educativo, no âmbito da Escola Inclusiva, rege-se pelo Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, tendo como principal linha orientadora “estabelecer os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos (...)”.

Este decreto-lei identifica as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, bem como os recursos específicos a mobilizar para responder às necessidades educativas de todas e de cada uma das crianças e jovens ao longo do seu percurso escolar.

A par disto, existe o Decreto-lei nº 55/2018, igualmente de 6 de julho, que refere a necessidade de “desenvolver nos alunos competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos”. Assim sendo, foi aprovado o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, que estabelece a matriz de princípios, valores e áreas de competências a que deve obedecer o desenvolvimento do currículo.

Visa uma escola inclusiva, promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos e a operacionalização do perfil de competências que se pretende que os mesmos desenvolvam.

A realização de aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências mais complexas pressupõem tempo para a consolidação e uma gestão integrada do conhecimento, valorizando os saberes disciplinares, mas também a diversificação de procedimentos e instrumentos de avaliação, a promoção de capacidades de pesquisa, relação, análise, o domínio de técnicas de exposição e argumentação, a capacidade de trabalhar cooperativamente e com autonomia.

É neste enquadramento que este decreto-lei desafia as escolas, conferindo-lhes autonomia para “dispor de maior flexibilidade na gestão

curricular, com vista à dinamização de trabalho interdisciplinar, de modo a aprofundar, reforçar e enriquecer as Aprendizagens Essenciais” e “fomentar nos alunos o desenvolvimento de competências de pesquisa, avaliação, reflexão, mobilização crítica e autónoma de informação, com vista à resolução de problemas e ao reforço da sua auto-estima e bem-estar”.

Este decreto-lei fala também da abordagem multinível, que “é uma opção metodológica que permite o acesso ao currículo ajustada às potencialidades e dificuldades dos alunos, com recurso a diferentes níveis de intervenção” (Decreto-lei nº 55/2018, artigo 3º, alínea a)).

Na Portaria nº 223-A/2018, que procede à regulamentação das ofertas educativas do ensino básico previstas no nº 2 do artigo 33º que contempla os casos especiais de progressão:

1) Um aluno que revele capacidade de aprendizagem excecional e um adequado grau de maturidade poderá progredir mais rapidamente no ensino básico, através de uma das seguintes hipóteses ou de ambas: a) Concluir o 1.º ciclo com 9 anos de idade, completados até 31 de dezembro do ano respetivo, podendo completar o 1.º ciclo em três anos; b) Transitar de ano de escolaridade antes do final do ano letivo, uma única vez, ao longo dos 2.º e 3.º ciclos.

(...)

3) Os casos especiais de progressão previstos nos números anteriores dependem de deliberação do conselho pedagógico, sob proposta do professor titular de turma ou do conselho de turma, baseada em registos de avaliação e de parecer de equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva, no caso das situações previstas no n.º 1, depois de obtida a concordância do encarregado de educação.

Como pudemos verificar, a legislação portuguesa é ainda um pouco vaga no que toca à sobredotação, o que faz com que estes alunos passem, muitas vezes, despercebidos no Sistema Educativo Português. A maioria das políticas educativas nacionais não contemplam satisfatoriamente o atendimento às crianças sobredotadas ficando estas dependentes das sensibilidades de professores e da luta constante dos pais/encarregados de educação, ou então restringem-se à aceleração de um ano de escolaridade durante o Ensino Básico.

As crianças sobredotadas apresentam Necessidades Educativas e por isso, necessitam de respostas diversificadas que passem pela flexibilização e adequação curricular, bem como, por uma diferenciação de métodos e estratégias educativas (Bastos, 2009).

Para que tudo isto se possa verificar nas escolas, terão de existir profissionais com formação adequada, meios materiais onde possam recorrer e acesso a recursos de natureza científico pedagógica para uma dinamização estimulante levando ao desenvolvimento das altas capacidades dos alunos sobredotados.

Pelo exposto, as diretrizes que emanam da nossa legislação não enquadram de forma inequívoca e adequada o apoio aos alunos sobredotados. O Governo Português ignora as necessidades educativas dos sobredotados, ficando os seus apoios educativos dependentes da sensibilidade das escolas e dos seus educadores (Miranda, 2003; Miranda & Almeida, 2002, 2005). À semelhança de outras necessidades educativas especiais, as escolas carecem de meios materiais, os professores precisam de formação adequada e acesso a recursos de natureza científica-pedagógica, porque estes alunos necessitam e merecem, ambientes educacionais estimulantes para que se sintam incentivados a desenvolver as suas excecionalidades.

3.5 Recursos e estratégias a privilegiar

O aluno sobredotado, à semelhança de todos os outros alunos, para se sentir motivado e poder progredir na aprendizagem, necessita de experienciar sistematicamente situações de sucesso. Por serem muito exigentes e críticos com o seu trabalho, os sobredotados, por vezes, apresentam dificuldade em autorreconhecer o sucesso nas tarefas desenvolvidas, por isso o professor deverá ter atenção a esta situação. Impedir um sobredotado de concluir uma tarefa é para ele motivo de grande frustração, pois a não conclusão é com frequência interpretada como incapacidade, o que provoca um efeito negativo sobre a sua autoconfiança, motivação e participação futura. Tendo em conta o que foi referido, uma das melhores estratégias é a flexibilização do tempo, ou seja, deve-se deixar, sempre que possível, o aluno terminar a tarefa em que está envolvido.

A responsabilização e participação na planificação de atividades é igualmente decisiva na motivação dos alunos sobredotados. Por esta razão, o professor deverá dar permissão e estimular a participação ativa por parte destes alunos, quer na organização de atividades, quer na planificação e avaliação do trabalho realizado. A valorização das suas experiências e conhecimentos extra escola poderão constituir, igualmente, uma importante estratégia de motivação para estes alunos.

No âmbito desta investigação, consideramos que recursos pedagógicos são todos os materiais e equipamentos didáticos utilizados num procedimento de ensino, visando à estimulação do aluno e à sua aproximação do conteúdo (Madeira, 2010). Também partimos da noção de que estratégias são o modo de organizar o saber didático, apresentando diversas técnicas e recursos que possibilitem o alcance dos objetivos propostos para a atividade (Carlini, 2008).

Os sobredotados precisam de um ensino individualizado ao nível dos conteúdos que melhor dominam, o que implica a flexibilização dos programas, de forma a adaptarem-se a ritmos de aprendizagem mais rápidos. O acesso a diferentes e variados recursos de informação (enciclopédias, Internet, etc.), a visita a bibliotecas, museus, instituições recreativas e culturais e exposições, que vão ao encontro dos seus interesses, pode ser fundamental para a manutenção do seu interesse e para a expressão e desenvolvimento das suas potencialidades.

A criação de momentos, através, por exemplo, de apresentações e de comunicações nas aulas onde é permitido a partilha dos seus interesses e competências com os seus pares, é outra excelente estratégia que permite não só motivar e promover o desenvolvimento destes alunos, como também desencadear o desenvolvimento dos outros colegas. Como geralmente os sobredotados se isolam, é essencial que o professor esteja atento, colocando em ação estratégias que facilitem a sua integração e perceção de pertença ao grupo. Neste sentido, o professor deverá incentivar o aluno a participar nas tarefas de grupo, ajudando-o a perceber o efeito de determinados comportamentos e atitudes. Esclarecer e debater regras e analisar as suas consequências são também estratégias que poderão facilitar as trocas sociais.

Citando o Professor Doutor Marcelo Rebelo de Sousa, no prefácio do livro “Será o meu filho sobredotado?” (Serra e Fernandes, 2015):

A lógica dos grandes números, a complexidade da gestão de recursos raros, a sucessão de crises, o dia a dia dos educadores – que também são educados – não convidam à geometria variável requerida pela riqueza de cada educando.

(...)

E é de chamadas de atenção que necessitamos num tempo e num espaço em que os sacrifícios de muitos propiciam a placidez cómoda de não querer juntar mais problemas àqueles que já povoam as nossas horas.

Na elaboração das nossas propostas para práticas educativas, para além do decreto-lei 54/2018, ao qual já fizemos referência anteriormente, baseamo-nos nas linhas orientadoras dos documentos referentes às Aprendizagens Essenciais, assim como o do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória.

As Aprendizagens Essenciais (AE) são documentos de orientação curricular base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, conducentes ao desenvolvimento das competências inscritas no Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (PA).

Para cada ano e área disciplinar/disciplina, as AE elencam os conhecimentos, as capacidades e atitudes a desenvolver por todos os alunos.

Sendo unanimemente reconhecido que há um problema de extensão dos documentos curriculares, procurou-se identificar, disciplina a disciplina e ano a ano, o conjunto essencial de conteúdos, capacidades e atitudes, com vista à prossecução dos seguintes objetivos: consolidar aprendizagens de forma efetiva; desenvolver competências que requerem mais tempo (realização de trabalhos que envolvem pesquisa, análise, debate e reflexão); permitir efetiva diferenciação pedagógica na sala de aula.

As AE são o Denominador Curricular Comum para todos os alunos, mas não esgotam o que um aluno deve fazer ao longo do ano letivo. Não são os mínimos a atingir para a aprovação de um aluno, são a base comum de referência.

No que concerne ao documento do Perfil dos Alunos, podemos salientar que perante os outros e a diversidade do mundo, a mudança e a incerteza,

importa criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico. Trata-se de formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos. Não falamos de um mínimo nem de um ideal, mas do que se pode considerar desejável, com necessária flexibilidade. Daí a preocupação de definir um perfil que todos possam partilhar e que incentive e cultive a qualidade. Havendo desigualdades e sendo a sociedade humana imperfeita, não se adota uma fórmula única, mas favorece-se a complementaridade e o enriquecimento mútuo entre os cidadãos.

O mundo atual coloca desafios novos à educação. O conhecimento científico e tecnológico desenvolve-se a um ritmo de tal forma intenso que somos confrontados diariamente com um crescimento exponencial de informação a uma escala global. As questões relacionadas com identidade e segurança, sustentabilidade, interculturalidade, inovação e criatividade estão no cerne do debate atual.

É neste contexto que a escola, enquanto ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências, onde os alunos adquirem as múltiplas literacias que precisam de mobilizar, tem de se ir reconfigurando para responder às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas.

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória afirma-se, nestes pressupostos, como documento de referência para a organização de todo o sistema educativo, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular.

O documento assume uma natureza necessariamente abrangente, transversal e recursiva. A abrangência do Perfil dos Alunos respeita o caráter inclusivo e multifacetado da escola, assegurando que, independentemente dos percursos escolares realizados, todos os saberes são orientados por princípios, por valores e por uma visão explícitos, resultantes de consenso social. A transversalidade assenta no pressuposto de que cada área curricular contribui para o desenvolvimento de todas as áreas de competências consideradas no Perfil dos Alunos, não havendo lugar a uma indexação estrita de cada uma delas a componentes e áreas curriculares específicas. A abrangência e a

transversalidade concorrem para a natureza recursiva deste documento, que consiste na possibilidade de, em cada ano de escolaridade, estar continuamente convocado o seu conteúdo e as suas finalidades.

O Perfil dos Alunos configura o que se pretende que os jovens alcancem no final da escolaridade obrigatória, sendo, para tal, determinante o compromisso da escola e de todos os que lá trabalham, a ação dos professores e o empenho das famílias e encarregados de educação.

II PARTE

ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV

ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

A metodologia é a lógica dos procedimentos científicos na sua génese e no seu desenvolvimento. (...) Ela deve ajudar a explicar não apenas os produtos da investigação científica, mas principalmente, o seu próprio processo.
Bruyne et al (1977, p.29)

4.1 Problemática e sua contextualização

Uma investigação é, por definição, um campo de procura de resposta para algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios incertezas que isso implica (Quivy & Campenhoutd, 1998, p.31).

Em qualquer investigação procuramos a resposta para uma determinada pergunta, dificuldade ou problema, dentro de uma área. (Almeida & Freire, 2000, p. 39).

(...) a investigação é hoje uma forma de aprender, de conhecer e, até, de intervir na realidade, que tem amplas aplicações em inúmeros campos e que é exigida como competência fundamental num crescente número de áreas (Lima et al, 2006, p. 7).

Pela nossa pesquisa teórica, sentimos que a investigação na área da sobredotação tem revelado, em termos gerais, uma falta de articulação entre a definição, as metodologias adotadas na identificação de indivíduos considerados sobredotados e as medidas de intervenção e práticas educativas proporcionadas. Apesar da evolução da concetualização neste campo, ao longo do tempo, incluindo atualmente as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano, a identificação continua a centrar-se fundamentalmente em provas de avaliação cognitiva ou testes de medida de inteligência como construto quantificável em um número. Além disso, constatamos que em Portugal pouco se conhece acerca do acompanhamento educativo a estes alunos e seus reais efeitos no percurso escolar dos mesmos.

Através de algumas investigações já realizadas (ex.: Simões, 2014, Simão, 2015) sabe-se que durante muitos anos, as crianças sobredotadas integradas nas turmas do ensino regular podem ter sido tratadas como iguais, sem que o/a docente ou os pais tenham constatado de que na realidade, essas crianças brilhantes de iguais têm pouco, levando à não existência de uma diferenciação pedagógica.

A abordagem teórica, explicada nos capítulos anteriores, tem em vista fundamental e complementar a investigação empírica realizada, inserida na problemática da sobredotação e a intervenção diferenciada, procurando buscar a criação de novos conhecimentos, numa “tentativa sistemática de atribuição de

respostas às questões” (Tuckman, 2000, p. 5), as quais deram origem a esta pesquisa.

Erroneamente, o conceito de sobredotação está muitas vezes associado a uma “vida fácil”, mas, apesar das suas capacidades e potencialidades elevadas, também apresentam necessidades e problemas específicos, vivenciando imensas frustrações provocadas por falta de estímulos que ajudem a promover o seu desenvolvimento.

A realidade das escolas nem sempre corresponde ao local de aprendizagem ideal, onde o atendimento deve ser individualizado, tendo em conta as características específicas de cada um.

Por vezes, a profundidade e a diversidade dos temas abordados em contexto de sala de aula não satisfazem minimamente as expectativas destas crianças, gerando desinteresse e por vezes negação da própria escola. Normalmente, estes alunos são referidos pelos professores como bons alunos, que não precisam de currículo diferenciado, nem de nenhum tipo de ajuda, enquanto outros são “rotulados” de hiperativos, desinteressados ou até como alunos “incómodos”, conflituosos com o próprio ensino, o qual não corresponde às suas expectativas. Só é possível investigar, a partir do momento em que existe uma situação considerada problemática, sendo necessário antes de tudo compreendê-la, explicá-la, para a poder solucionar. É neste momento que surge a necessidade de estruturar uma questão de partida de modo a orientar a investigação.

Pelas conversas informais havidas com muitos profissionais de educação, sabe-se que na maior parte das vezes as escolas não dão resposta a estes alunos. Assim sendo, quisemos apresentar algumas propostas de atividades, no domínio da Escrita, com vista a contribuir para que seja propiciada a diferenciação pedagógica com alunos sobredotados.

Começamos pela pergunta de partida, esta deve sintetizar o que se quer compreender, analisar ou explicar relativamente a um fenómeno.

Segundo Quivy e Campenhoudt (2013, p.44), a melhor maneira de se proceder a uma investigação sustenta-se na formulação da pergunta de partida.

A formulação da pergunta de partida obriga o investigador a uma verificação, frequentemente muito útil, das suas intenções e perspectivas espontâneas. Põe em

prática uma das dimensões essenciais do processo científico: a rutura com os preconceitos e as noções prévias (Quivy e Campenhoudt, 2013, p.44).

A pergunta de partida é a linha orientadora de todo o processo de investigação, (de todo o percurso metodológico) esta deve ser clara (ser precisa, concisa e unívoca); exequível (ser realista); e pertinente (ser uma verdadeira pergunta, abordar o estudo do que existe, ter uma intenção de compreensão dos fenómenos estudados), servindo assim de fio condutor da investigação (Quivy & Campenhoudt, 2013, p.44). Uma pergunta bem formulada permite uma boa condução da investigação (Sousa, 2009, p.44).

Entretanto surgem os objetivos que devem especificar a finalidade ou a intenção do estudo. Naturalmente que nos iremos referir à descrição da amostra, aos instrumentos e técnicas a utilizar na recolha de dados. Iremos fazer também o tratamento dos dados recolhidos, em conformidade com os procedimentos e os instrumentos usados na recolha das informações para podermos chegar às conclusões (Sousa, 2009: 291). Isto é, nesta investigação empírica, percorremos um percurso com determinadas etapas que definem a sua estrutura: (i) a construção do objeto de estudo; (ii) as opções metodológicas; (iii) a caracterização da amostra; (iv) os procedimentos de recolha de dados; (v) análise e discussão dos resultados.

Sendo que o tema tratado se enquadra na problemática da sobredotação, este trabalho irá debruçar-se mais especificamente sobre propostas para o futuro das práticas educativas, no domínio da Escrita, para alunos do 4º ano de escolaridade.

Percebendo-se que as escolas não dão respostas adequadas a estes alunos, parece-nos pertinente procurar soluções alternativas, de modo a colmatar esta lacuna, criada por um currículo uniforme que não prevê que cada aluno é único e com necessidades específicas. Será, pois, importante formular uma questão que nos parece ser pertinente:

“Que propostas para práticas educativas, no domínio da Escrita, para alunos do 4º ano, que atendam às características e necessidades dos sobredotados?”

4.2 Metodologia

As metodologias usadas por nós nesta investigação são a quantitativa e a qualitativa, na medida que em que analisamos qualitativamente tanto as entrevistas realizadas, como as notas de campo e quantitativamente os pontos definidos por nós, no que concerne à aplicação dos recursos/estratégias.

O uso dos métodos quantitativos é utilizado para analisar problemas relacionados com a realidade social, podendo ter três finalidades diferentes que poderão ocorrer simultaneamente num mesmo estudo ou em estudos distintos:

- 1) Descrever e/ou comparar características de grupos sociais, realidades, contextos ou instituições;
- 2) Estabelecer relações causais. Isto é, verificar os efeitos de variáveis noutras, magnitudes particulares e o efeito em bloco de uma série de variáveis independentes numa que é a dependente;
- 3) Inferir resultados para uma população a partir de resultados obtidos numa amostra (estatisticamente representativa).

A abordagem interpretativa/qualitativa das questões sociais e educativas procura penetrar no mundo pessoal dos sujeitos, “(...) para saber como interpretam as diversas situações e que significa para eles” (Latorre et al., 1996, p.42).

Numa investigação qualitativa não se aceita a uniformização dos comportamentos, mas a riqueza da diversidade individual:

O interesse está mais no conteúdo do que no procedimento, razão pela qual a metodologia é determinada pela problemática em estudo, em que a generalização é substituída pela particularização, a relação causal e linear pela relação contextual e complexa, os resultados inquestionáveis pelos resultados questionáveis, a observação sistemática pela observação experiencial ou participante. A questionabilidade dos resultados impõe-se porque mais do que o estudo de grandes amostras, interessa o estudo de casos, de sujeitos que agem em situações, pois os significados que compartilham são significados-em-ação (Pacheco, 1993, p.28).

Como diria Shaw (1999), mais importante que o rigor é a relevância dos significados, e daí que o propósito do investigador não seja de generalizar, mas particularizar, estudar os dados a partir de uma situação concreta, buscando, tal

como sugere Erickson (1986), os fatores universais concretos que possibilitam a comparação de um caso específico com outros casos estudados anteriormente.

Na perspetiva de Miles e Huberman (1994, p.6), um estudo é qualitativo se o investigador procurar captar os dados partindo das perceções dos próprios atores, “desde dentro”, num processo de atenção profunda e compreensão empática, deixando de parte preconceitos e ideias feitas; a análise de dados não desvirtuar nunca a originalidade dos mesmos; os instrumentos de recolha de dados não forem estandardizados, sendo o investigador o principal “instrumento de medida” no estudo.

4.3 Objetivos da Investigação

Partindo da existência de uma questão de partida, que segundo Quivy & Campenhoudt (1998) constitui o primeiro meio para pôr em prática uma das dimensões essenciais do procedimento científico - a rutura com os preconceitos e as falsas evidências - segue-se a apresentação dos objetivos, gerais e específicos que se pretende estudar. Como objetivo geral, o presente trabalho pretende estudar a eficácia das propostas de diferenciação pedagógica que criámos e que iremos apresentar, podendo tornar-se recursos a ser disponibilizados. Para tal, definiram-se os seguintes objetivos específicos:

- Aprofundar a temática da Sobredotação;
- Compreender os alunos sobredotados, através das suas características e especificidades;
- Aferir da realidade contextual atual;
- Conhecer a legislação portuguesa relativa à sobredotação;
- Averiguar, sob o ponto de vista das crianças sobredotadas, se as atividades que iremos propor são eficazes, originais e motivadoras.

4.4 Caracterização da Amostra

A caracterização da população pode definir-se quanto; (i) à sua natureza (alunos, professores, etc); (ii) à sua dimensão (número dos seus elementos); e (iii) ao seu âmbito (o que pertence ou não à população). Devem incluir-se variáveis tais como: idade, sexo, raça, nível escolar, etc (Sousa, 2009, p.65).

A amostra é, portanto, uma parte da população possuidora de todas as características desta, representando-a na sua totalidade (Sousa, 2009; p.65).

A definição da amostra representa um aspeto essencial numa investigação. É prática frequente, o recurso a amostras extraídas de populações às quais se pretende vir a generalizar resultados (Almeida & Freire, 2003). Deste modo, a amostra está sujeita ao objeto de estudo e, é por isso, necessário definir com quem queremos contactar, quando e como o faremos.

No nosso estudo, iremos usar uma amostra por conveniência, constituída por duas professoras, uma psicóloga e por uma turma do 4º ano de escolaridade de uma escola privada do Porto.

Amostragem por conveniência define-se quando usamos grupos intactos já constituídos. Os resultados obtidos nestes estudos dificilmente podem ser generalizados para além do grupo em estudo (Schutt, 1999). Assim sendo, a amostragem por conveniência tem como principal vantagem o estudo em contexto real e como desvantagem a pouca generalização de resultados para além do grupo (Black, 1999).

A dimensão da amostra sempre foi uma preocupação para a maioria dos investigadores o tamanho ideal que deve ter uma amostra capaz de garantir a qualidade dos resultados da investigação. Sabemos, em termos gerais, que amostras grandes garantem à partida maior generalização aos resultados por diminuírem o erro amostral (Schutt, 1999), o que é de facto verdade, mas nem sempre uma amostra grande é possível nem tão pouco necessária, sendo muitos os autores que defendem ser mais importante o cuidado na seleção da amostra do que propriamente o tamanho da mesma (Best & Kahn, 1993; Charles, 1998; Mertens, 1998).

4.4.1 Profissionais Entrevistados

Para aferirmos acerca do contexto da realidade atual, entrevistamos uma psicóloga, uma professora do 3º ciclo e uma professora de Educação Especial (anexo 2), com inserção tanto em estabelecimentos de ensino público, como em privados.

4.4.2 Grupo Alvo

O grupo alvo deste estudo foi uma turma do 4º ano de escolaridade, de um estabelecimento de ensino privado, no Porto, constituída por dezoito alunos, com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos.

Destes dezoito alunos, dez são meninos e oito são meninas. É uma turma heterogénea, tendo alguns alunos com diagnósticos diferenciados: um aluno com Perturbação Específica da Linguagem, dois com Dislexia e três alunos com diagnóstico de Sobredotação. Para efeitos deste estudo, trabalhamos com a turma como um todo, atendendo particularmente às especificidades dos alunos com características de sobredotação.

4.5 Técnicas e Instrumentos de recolha de dados

Entendemos que não existe uma técnica melhor que outra, pois todas elas se complementam quando combinadas e servem propósitos específicos. Segundo Quivy & Campenhoudt (2003) a necessidade da sua utilização depende sobretudo dos objetivos estabelecidos na investigação e com as características em análise. Assim, neste estudo, recorreremos à entrevista e ao registo da observação direta e notas de campo, que passamos a descrever.

4.5.1 Entrevista

A entrevista é definida por Haguette (1997, p.86) como um “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”. A entrevista como coleta de dados sobre um determinado tema científico é a técnica mais utilizada no processo de trabalho de campo. Através dela os pesquisadores buscam obter informações, ou seja, coletar dados objetivos e subjetivos.

Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentação e outras técnicas. Em todas estas situações, a entrevista 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, Biklen, 1994, p.134).

Para Estrela (1984), a entrevista tem como objetivo recolher dados de opinião que possibilitam caracterizar a situação em estudo. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a entrevista baseia-se numa recolha de dados de opinião preponderantes para a compreensão de um objeto em estudo. Tais informações são recolhidas através de indivíduos que conhecem bem a realidade estudada e dos próprios intervenientes da mesma.

Uma outra característica da entrevista é a sua versatilidade, uma vez que permite a análise e interpretação da resposta através da forma como é dada, assim como é possível ao entrevistador questionar e explorar ideias dadas pelos entrevistados. Foi assim que desenvolvemos a nossa análise.

Nesta nossa investigação, primeiramente, foi elaborado um guião de entrevista que serviu de orientação ao entrevistador. O guião de entrevista foi estruturalmente definido por forma a ser aplicado à amostra considerada e com vista a responder a objetivos específicos pré-definidos.

Para Quivy, R. & Campenhoudt, L. Van (1998, p.143) o método da entrevista, seguida de uma análise de conteúdo, é certamente, o que mais se usa em paralelo com os métodos de observação.

As entrevistas foram todas realizadas por escrito, contrariamente ao que estava inicialmente planeado, por diversos fatores, entre eles a indisponibilidade das entrevistadas em encontrar-se com a autora deste estudo.

Objetivos das entrevistas aos Profissionais:

- ✓ Perceber qual a representação dos psicólogos e professores sobre a sobredotação;
- ✓ Saber qual a formação que possuem acerca da problemática da sobredotação;
- ✓ Conhecer quais os problemas que geralmente surgem, na escola, com estas crianças;
- ✓ Aferir se as escolas utilizam metodologias/estratégias e programas para trabalhar com crianças sobredotadas e, em caso positivo, quais;
- ✓ Conhecer a opinião dos profissionais em relação à necessidade de uma formação específica de professores para intervirem junto destas crianças;
- ✓ Saber se conhecem e o que pensam sobre a legislação em vigor, no que se refere a alunos sobredotados.

No guião de entrevista que criamos (anexo 1), tivemos em conta estes mesmos objetivos e podemos dividir as questões em três categorias: formação (apresentação de cada entrevistada), educação especial (questão 1 e 2) e sobredotação (questões 2 a 15).

Estas categorias subdividem-se em diferentes sub-categorias: experiência, perceção sobre as características e necessidades dos sobredotados, legislação, intervenção e metodologias.

4.5.2 Apresentação dos Recursos/Estratégias Pedagógicas

Tal como referimos anteriormente, para este estudo consideramos que recursos pedagógicos são todos os materiais e equipamentos didáticos utilizados num procedimento de ensino, com vista à estimulação do aluno e à

sua aproximação ao conteúdo (Madeira, 2010). Também partimos da noção de que estratégias são o modo de organizar o saber didático, apresentando diversas técnicas e recursos que possibilitem o alcance dos objetivos propostos para a atividade (Carlini, 2008).

Na elaboração das nossas quatro atividades, demos um destaque importante ao uso das novas tecnologias, nomeadamente o uso dos tablets, uma vez que os alunos do grupo-alvo deste estudo possuíam o seu próprio tablet, como exigência do estabelecimento de ensino. Não podemos ignorar o facto de que as crianças e jovens crescem hoje em ambientes altamente mediados pela tecnologia, principalmente a audiovisual e a digital (Sancho & Hernández, 2006). Osório e Valente (2006) acrescentam mesmo que as crianças são atraídas pelas tecnologias de forma quase impulsiva.

Todavia, e em sequência, Osório e Valente (2006) salientam que esse aspeto nem sempre é aproveitado pela escola para integrar outras aprendizagens, apesar dos alertas integradores de alguns investigadores do conhecimento.

A utilização das tecnologias no processo de ensino e de aprendizagem tem sido amplamente referenciada para todos os níveis de ensino e tem fomentado numerosos debates onde são apontadas sobretudo vantagens, mas também algumas desvantagens. As tecnologias têm sido alvo de vários estudos internacionais e nacionais, que almejam encontrar vantagens e limites na sua utilização por professores e alunos.

No panorama nacional discutem-se principalmente os novos papéis da escola e do professor, as preocupações e implicações subjacentes a nível de estratégias pedagógicas e formação dos agentes educativos na utilização educativa das tecnologias.

Autores e organizações como a BECTA (2007), a Schoolnet (2006), Fisher (1997), citado Oliveira e Fisher (2007), Ponte (1997), entre outros, comprovam e pormenorizam um conjunto de vantagens da utilização das tecnologias, que sintetizamos de seguida.

Para o aluno:

- Permitem uma aprendizagem mais flexível e diferenciada/personalizada, que vai ao encontro das necessidades de cada aluno, adequada a estilos e ritmos de aprendizagem diferenciados;
- Oferecem mais espaço à aprendizagem independente, o que constitui fator de autonomia e responsabilidade;
- Estimulam a motivação, a atenção, o comportamento assertivo;
- Possibilitam a experimentação/simulação em ambientes controlados;
- Desafiam os alunos, promovendo a competição inata e estimulando a aprendizagem;
- Permitem a melhor integração de aprendizagens com a apresentação de informação em diferentes formatos;
- Possibilitam uma aprendizagem de forma lúdica e agradável.

Para o Professor:

- Proporcionam novos formatos de apresentação de conteúdos.

Tão importante como a integração da tecnologia, é a forma como ela é aplicada. O uso das tecnologias é inovador se forem usadas para auxiliar a aprendizagem.

A combinação das habilidades das tecnologias com as visões emergentes na pedagogia, no currículo e na organização escolar, permite o desenvolvimento profissional dos professores e dos recursos para aprimorar o ensino, cooperar com os colegas e, talvez, se transformarem em líderes inovadores nas suas escolas (UNESCO, 2008).

Desta forma, a integração da tecnologia em contexto escolar assume-se como uma alternativa, um recurso, um meio às aprendizagens dos alunos, que vai muito além do papel que lhes está tradicionalmente associado.

É importante referir que antes da aplicação das nossas propostas de atividades pedagógicas ao grupo alvo, efetuamos um pré-teste, aplicando essas mesmas atividades a um aluno de outra turma, de modo a aferirmos da compreensão geral das propostas apresentadas.

Todas as propostas apresentadas por nós vão ao encontro dos conhecimentos, capacidades e atitudes incluídas nas Aprendizagens Essenciais (AE) e no Perfil do Aluno, tal como referimos anteriormente. Assim sendo, no que concerne às AE e no domínio da Escrita, podemos especificar:

- *“Escrever relatos (com situação inicial, peripécias e conclusão), com descrição e relato do discurso das personagens, representado por meio de discurso direto e de discurso indireto”;*

- *“Superar problemas associados ao processo de escrita por meio da revisão com vista ao aperfeiçoamento de texto”;*

- *“Redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita (grafia, pontuação e translineação, configuração gráfica e sinais auxiliares da escrita)”;*

- *“Escrever textos, organizados em parágrafos, coesos, coerentes e adequados às convenções de representação gráfica”.*

Relativamente ao Perfil do Aluno, todas as nossas propostas vão ao encontro aos seguintes descritores:

- *Conhecedor/sabedor/ culto/informado*
- *Comunicador*
- *Sistematizador/organizador*
- *Participativo/colaborador*
- *Criativo*
- *Questionador*
- *Responsável/autónomo*

Estes descritores, trabalham as seguintes áreas de competências:

- *A: Linguagens e textos*
- *B: Informação e comunicação*
- *C: Raciocínio e resolução de problemas*
- *D: Pensamento crítico e pensamento criativo*
- *E: Relacionamento interpessoal*
- *F: Desenvolvimento pessoal e autonomia*
- *(...)*

- *I: Saber científico e tecnológico*

Posto isto, passaremos a descrever cada uma das quatro atividades propostas e utilizadas neste estudo.

- **Atividade 1: “Escrevendo com *Emojis*”**

Os alunos puderam partir de uma história conhecida ou de uma criação original (dependendo do grau de complexidade pretendido) e usar palavras e emojis para escrever essa mesma história.

Desde 2011, o uso de emojis tornou - se um fenómeno global. Enviamos mais de 6 bilhões de emojis todos os dias e enviamos regularmente mensagens com emojis apenas, e, quando a Oxford Dictionaries denominou o emoji "Cara com Lágrimas de Alegria" como sua "Palavra do Ano de 2015", recebeu uma enorme quantidade de críticas.

Hoje em dia é muito raro encontrar alguém que não faça uso de qualquer tipo de emoji quando escreve ao telemóvel ou até no computador, seja através de serviços de mensagens ou publicações nas redes sociais.

Sempre que os emojis são abordados nos média populares, surgem as mesmas perguntas: pode um emoji ser realmente uma palavra? Como é semelhante à linguagem? Os emojis deixar-nos-ão mais burros? Ou mais preguiçosos? Eles tornar-nos-ão menos aptos a comunicar com os nossos entes queridos e próximos? E isso sinaliza a sentença de morte para a linguagem como a conhecemos?

O uso recorrente dessas imagens sempre foi muito criticado pelos estudiosos, dizendo até mesmo que estávamos a voltar aos tempos dos hieróglifos, onde a humanidade comunicava apenas por formas, porém, o especialista em linguística Vyvyan Evans (2017) discorda completamente dessas opiniões.

Segundo ele, que também é ex docente da Universidade de Bangor, no Reino Unido, o uso recorrente de smiles, corações e outros emojis, pode trazer

uma melhora significativa na capacidade de comunicação das crianças. De acordo com Vyvyan, a forma com a qual a criança se expressa deve ser respeitada e cabe aos pais e professores acompanharem esse desenvolvimento.

Este professor vai ainda mais longe, dizendo que esta será a linguagem do futuro e afirma que existe a necessidade de se incluir esse tipo de linguagem dentro da sala de aula:

Essas figuras preenchem algo que está a faltar. Devemos, sim, ficar atentos com o que a criança ou o jovem está a querer transmitir-nos. São as pistas não-verbais que nos levam a melhor maneira inclusive, de interpretar o que eles ainda não conseguem verbalizar. (Vyvyan Evans, 2017)

Todos sabemos, então, que hoje em dia os emojis são cada vez mais utilizados e os alunos adoram-nos!

Neste estudo, todos os alunos tiveram a oportunidade de escolher entre uma criação original ou uma história já conhecida e escreveram o seu texto, utilizando o seu tablet individual, de modo a que no fim o leitor consiga ler perfeitamente e com clareza todo o texto escrito.

No anexo 3 encontram-se dois trabalhos realizados pelos alunos, que consideramos ser o mais e o menos enriquecido.

- **Atividade 2: “Completando histórias”**

Nesta atividade, pretendemos que os alunos desenvolvessem e concluíssem uma história, cujo início foi dado por nós, através de dois ou três cartões de sequências.

É reconhecida a importância dos jogos e cartões de sequências temporais e decidimos usar algo muito simples como uns cartões com a sequência de uma história. No entanto, e para dificultar e ao mesmo tempo estimular a imaginação e criatividade dos alunos, usamos somente os dois primeiros cartões, para que os alunos pensassem no desenvolvimento e conclusão dessa mesma história. Os alunos puderam optar entre duas sequências de imagens e depois decidirem que género textual escolheriam para desenvolver e finalizar a sua história.

No anexo 4, encontram-se as opções disponibilizadas aos alunos, assim como os trabalhos dos alunos que consideramos ser o mais e o menos enriquecido (anexo 5).



Figura 6 – Aluna a realizar a atividade 2.

• **Atividade 3: “Livro sem palavras”**

Partindo da ilustração de um livro sem palavras, os alunos puderam desenvolver diferentes tarefas: escrever um texto, fazer um filme, criar uma canção, etc.

Quando pensamos em ler um livro, a maioria de nós pensa em ler as palavras reais da página. Mas uma imagem vale mais que mil palavras e, no caso de um livro ilustrado sem palavras, talvez até mais. Embora possa não parecer, os livros de imagens sem palavras têm um grande papel a desempenhar para ajudar as crianças a desenvolverem as suas habilidades de linguagem, quer oral quer escrita.

Livros ilustrados sem palavras podem proporcionar uma experiência de leitura fascinante, inclusiva e desafiadora para adultos e crianças.

Usando estes livros sem palavras dá-nos a oportunidade de realizarmos inúmeras atividades enriquecedoras com os alunos. Por exemplo:

- Descrever o que se vê: ao descrevermos, por exemplo, uma imagem, incentiva-nos a usar uma linguagem diferente da maneira como normalmente falamos;

- “Ver” para além das ilustrações: o professor pode colocar aos alunos questões abertas sobre o que pode estar a acontecer e qual a razão. Aqui é importante dar tempo suficiente aos alunos para que tenham tempo de pensar

sobre as suas respostas. Ao ouvir as respostas dos alunos, o professor pode repeti-las e, se necessário, até adicionar mais informação;

- Brincar com a história: nem sempre a história tem de ser contada da mesma forma. Se houver mais do que uma personagem no livro, por exemplo, podemos contar a história de diferentes perspetivas. Existe, assim, a possibilidade de inventar uma história diferente a cada vez.

Os livros ilustrados sem palavras são também uma ótima maneira de incentivar os jovens leitores mais relutantes. Os alunos adoram a oportunidade e a possibilidade de se envolverem na leitura e contar a história segundo a perspetiva deles.

O livro sem palavras que escolhemos para a nossa atividade foi o “Bee-&-Me”, de Alison Jay (2016).

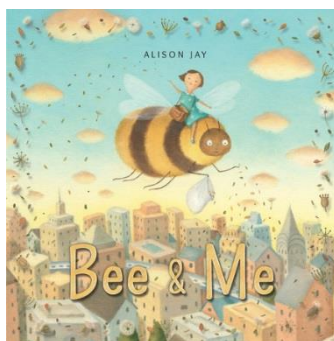


Figura 7 – Livro sem palavras Bee-&-Me”, de Alison Jay (2016).

São inúmeras as atividades que poderíamos ter feito usando este livro. No entanto, decidimos escolher uma das ilustrações do livro, para que os alunos fizessem um filme, uma narrativa, uma história, um poema, etc., dependendo da sua vontade e imaginação.



Figura 8 – Ilustração selecionada para a atividade 3 (anexo 6), retirada do livro sem palavras Bee-&-Me”, de Alison Jay (2016).

Consideramos que esta atividade é uma excelente forma de estimular a imaginação e criatividade dos alunos, permitindo que eles explorem ao máximo a ilustração, façam previsões, infiram, etc.

No anexo 7, podemos encontrar dois trabalhos realizados pelos alunos, que consideramos ser o mais e o menos enriquecido.



Figura 9 – Aluna a realizar a atividade 3.

- **Atividade 4: “Era uma vez uma imagem”**

Na sala de aula, ao dispor dos alunos estava uma caixa que continha diversos códigos QR. Os alunos poderiam escolher um aleatoriamente e através do seu tablet e usando a aplicação já referida, fazer a leitura desse mesmo código. Cada um desses códigos, dava acesso a uma determinada imagem, que já tinha sido previamente impressa e se encontrava numa capa devidamente identificada. Após a leitura do código QR, os alunos dirigiam-se a essa mesma capa, retirando a imagem correspondente. No entanto e por forma a facilitar a observação, interpretação e análise de resultados, neste estudo o código QR e a respetiva imagem foram a mesma para todos os alunos.



Figura 10 – Aluna a realizar a atividade 4 (leitura do código QR).



Figura 11 – Imagem selecionada para a atividade 4 (anexo 8), retirada do site www.onceuponapicture.co.uk.

Ainda através do seu tablet individual e usando agora a aplicação Aurasma (HP Reveal) que incidiu sobre a imagem, os alunos procederam à leitura de diversas informações e/ou orientações, para depois iniciar a planificação e escrita do seu texto, usando o género textual que desejar. Entre as diferentes orientações, poderiam encontrar questões tais como: *Quando se passa isto (época do ano/dia)?; Como será que ela se sente?; Quem gravou o coração na árvore?; Porque o terá feito?; Porquê nesta árvore?; etc.*

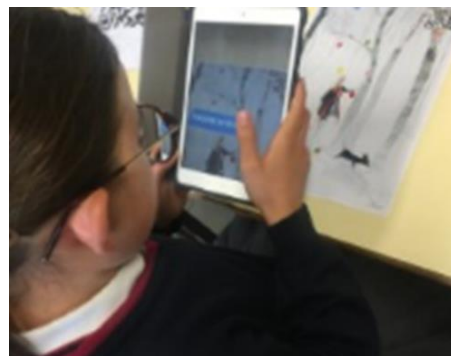


Figura 12 e 13 – Aluna a realizar a atividade 4 (utilização da aplicação de Realidade Aumentada).

Nesta atividade concreta, adicionamos ainda um outro código QR na própria imagem (anexo 9), especialmente a pensar na complexidade de pensamento tão característica dos sobredotados, que remetia diretamente para

uma determinada canção e respetiva letra, que serviria de inspiração extra para a escrita do texto.

Para esta atividade, como referimos, usamos a tecnologia do código QR, assim como a Realidade Aumentada.

O termo QR significa "Quick Response", ou seja, "resposta rápida". Numa geração onde a praticidade e a rapidez são fundamentais, usar o código QR tornou-se símbolo dessa nova era. O seu emprego pode ser uma solução útil e criativa.

Os códigos QR são códigos bidimensionais (2D) com grande capacidade de armazenamento de informações e podem ser lidos por qualquer smartphone ou tablet que tenha uma câmara simples integrada. Existem várias aplicações para ler estes códigos.

O termo *Realidade Aumentada* (RA), segundo The Horizon Report (2010) foi atribuído pelo investigador Boeing Tom Caudell. A tecnologia de misturar objetos ou informações que são visíveis no mundo real, tem como finalidade, melhorar, ou antes acrescentar, a informação que se pode perceber com os sentidos.

A *Realidade Aumentada* tem-se mostrado uma ferramenta muito motivadora para usar com os alunos nas salas de aula (Silva & Kirner, 2010).

A *Realidade Aumentada* aliada à multimédia proporciona experiências didáticas multimodais. Neste sentido, surge como uma tecnologia potenciadora de uma aprendizagem autêntica, sobrepondo ajudas virtuais. A aquisição do conhecimento torna-se mais eficiente e agradável uma vez que a sua visualização se torna possível, estimulando e facilitando a aquisição de conhecimento por parte do aluno, ajudando o docente nas suas práticas educativas além de possibilitar outras maneiras de ensinar.

Aurasma foi a aplicação usada por nós e pelos alunos nesta atividade e é uma das app de realidade aumentada mais populares que está a mudar a maneira como milhões de pessoas veem e interagem com o mundo.

Mais uma vez, podemos encontrar, no anexo 10, os dois trabalhos que consideramos ser o mais e o menos enriquecido.

4.5.3 Registos: Observação direta

No presente projeto de investigação foram elaborados como meio de recolha de dados durante a observação direta, os guiões de observação (anexo 11).

Para Quivy & Campenhoudt (1998, p.115), a observação direta é aquela em que o próprio investigador procede diretamente à recolha das informações. É um método baseado na observação visual e que consiste em captar os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos (Quivy, R. & Campenhoudt, L. Van (1998, p. 140).

As técnicas de observação consistem no registo de unidades de interação numa situação social bem definidas baseada naquilo que o observador vê e ouve (Denzin, 1989; Flick, 1998). Através da observação, o investigador consegue documentar atividades, comportamentos e características sem ter de depender da vontade e capacidade de terceiras pessoas.

Há duas dimensões importantes a considerar nas técnicas de observação: a dimensão estruturada e a não estruturada. No caso da observação estruturada, que será a deste nosso estudo, o investigador parte para o terreno com um protocolo de observação pré-definido e estruturado em função das dimensões que pretende observar. Trata-se de instrumentos de observação estandardizados, constituídos por um conjunto de itens acompanhados por protocolos padronizados de respostas codificadas em categorias (Kumar, 2011; Teddlie & Tashakorri, 2009). Exemplo deste tipo de instrumentos são as chamadas grelhas de observação, destinadas à observação de comportamentos e atitudes dos alunos, em que o observador se limita a selecionar e registar na grelha a categoria que melhor se aplica ao comportamento manifestado pelo estudante. Os dados obtidos neste tipo de instrumento são de tipo quantitativo (numérico) e a sua análise processa-se através de técnicas de análise estatística descritiva e mesmo inferencial (Angrosino, 2012; Kumar, 2011).

Em estudos que usam técnicas de observação direta, em termos de validade interna não pode ser ignorado o efeito Hawthorne, que pode ser

traduzido numa alteração dos padrões de comportamento dos investigados por saberem que fazem parte de uma investigação (Mertens, 1998).

No que concerne aos pontos fortes da técnica de observação podemos salientar o permitir que o investigador observe os participantes sem ter de depender do que lhes respondem, o poder ser usada com participantes com problemas de expressão verbal e o ser boa para descrições. Relativamente aos pontos fracos, encontramos os motivos que estão na base do comportamento observado poderem não ser claros, é mais dispendiosa do que os questionários ou testes e a análise de dados exige muito tempo (Teddlie & Tashakorri, 2009, p.239).

Segundo Quivy, R. & Campenhoudt, L. Van (1998, p.54), a observação participante, a mais rica e mais profunda, consiste na participação real do investigador com a comunidade ou com o grupo estudado, e no caso específico do presente projeto de intervenção, esta tem um carácter artificial na qual o investigador se integra no grupo com a finalidade de obter informações. Neste projeto, o investigador implementou propositadamente atividades específicas por forma a obter informações precisas e definidas para análise.

Sendo uma observação estruturada, o investigador sabe o que considera relevante e que pretende observar baseado nos objetivos do seu trabalho e hipóteses de partida, utilizando para isso, na maior parte dos casos, uma grelha de observação previamente constituída. (Quivy, R. & Campenhoudt, L. Van; 1998, p.140).

Neste estudo, descrevemos, anteriormente, as atividades propostas e utilizadas e procedemos à observação direta das características do recurso, assim como das reações dos alunos, utilizando para isso uma tabela criada por nós (anexo 11).

Nessa mesma tabela de registo, incluímos os parâmetros que consideramos mais relevantes para o nosso estudo e análise: clareza, criatividade, interesse, envolvimento, originalidade, etc.

Para melhor compreensão, passaremos à descrição de cada um dos parâmetros:

- Observação de características do recurso:

- a) *Fornece indicações claras* – o recurso está bem executado, com clareza e de fácil compreensão;
 - b) *Desperta motivação inicial* – o recurso está elaborado de forma a despertar logo de início uma motivação eficaz;
 - c) *Desperta interesse crescente* – o recurso permite não só uma motivação inicial, como igualmente uma motivação gradual, crescente;
 - d) *Gera entusiasmo* – o recurso promove entusiasmo no aluno, inspiração, vontade de agir, manifestação de alegria;
 - e) *Suscita envolvimento* – o recurso suscita no aluno a vontade de se envolver, de participar de forma manifestamente ativa;
 - f) *Fomenta a criatividade* – o recurso permite a capacidade ou habilidade de encontrar respostas originais, desafia o aluno a inovar;
 - g) *Faz emergir produção original* – o recurso, pela forma como está elaborado, potencia a criação de um trabalho/resultado criativo, original e inovador;
 - h) *A realização respeita o tempo previsto* – o recurso está realizado de forma a que a atividade possa ser executada no tempo estipulado.
- Observação de reações dos alunos:
 - a) *Compreensão das indicações* – o aluno compreende, sem qualquer dificuldade, todas as instruções e indicações que lhe são fornecidas;
 - b) *Revelação de interesse inicial* – o aluno demonstra, desde o início, um particular interesse pela atividade;
 - c) *Revelação de interesse crescente* – o interesse apresentado pelo aluno vai aumentando de expressão, à medida que a atividade se vai desenrolando;
 - d) *Manifestação de entusiasmo* – o aluno demonstra entusiasmo, inspiração, vontade de agir e manifesta alegria pela atividade;
 - e) *Demonstração de envolvimento* – o aluno apresenta vontade de se envolver, de participar de forma manifestamente ativa;
 - f) *Expressão de criatividade* – neste ponto, pelo facto de ser um pouco mais complexo de se mensurar, apoiamo-nos em Renzulli (1988) que

refere que a expressão da criatividade tem a ver com a curiosidade sobre muitas coisas, a criação de novas ideias e soluções invulgares, a energia e as opiniões radicais, a alegria, fantasia e imaginação, o sentido de humor, a sensibilidade à beleza e o não ter medo de ser diferente;

- g) *Criação de produto original* – o aluno apresenta um trabalho final original e inovador;
- h) *Respeito pelo tempo previsto* – o aluno conseguiu concluir a atividade no tempo previsto.

4.5.4 Notas de campo

Neste estudo, após a(s) entrevista(s) e/ou observação e sempre que considerou necessário e pertinente, a investigadora registou notas de campo detalhadas e precisas (descrições de lugares e de pessoas, atitudes e comportamentos, acontecimentos importantes que observou, reflexões e ideias), apenas após ter saído do local da(s) entrevista(s) e/ou observação, tendo sempre o cuidado de não registar as notas à frente dos sujeitos da investigação, a fim de evitar possíveis constrangimentos.

As notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan, Biklen, 1994, p.150).

Considerando-se as notas de campo como um importante complemento no processo de recolha de dados de uma investigação, o seu conteúdo deverá ser descritivo e reflexivo, permitindo que o investigador/observador registe de forma objetiva e precisa os detalhes importantes que ocorreram no campo e, também, os seus pontos de vista, as suas ideias, reflexões e preocupações.

Todas as nossas notas de campo foram elaboradas no decorrer das atividades propostas e incidiram sobre as reações dos alunos, o ambiente geral, os próprios recursos e atividades, etc.

4.6 Técnicas de tratamento e análise dos resultados

Concluído o processo de recolha e sistematização de dados, deu-se início à fase de análise de conteúdo das entrevistas realizadas. A análise de conteúdo engloba uma dimensão mais descritiva e interpretativa, ou seja, por um lado dá a conhecer o que foi narrado e, por outro, revela as interpretações do investigador, tendo em conta o objetivo do estudo. Para Bardin (1994, p.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.

Segundo Bogdan & Biklen (1994, p.120) a análise de conteúdo consiste num processo de busca e de organização sistemática de transcrição de entrevistas, notas de campo e outros materiais, com o objetivo de aumentar a compreensão dos materiais, permitindo a sua apresentação. Deste modo, à medida que se vão interpretando os dados, repetem-se ou destacam-se certas frases, padrões de comportamento, formas de os sujeitos pensarem, que se dividem por categorias de codificação. As categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que se recolheram.

De certo modo, a análise de conteúdo é uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados. Não é possível uma leitura neutra. Toda a leitura se constitui numa interpretação. Esta questão de múltiplos significados de uma mensagem e das múltiplas possibilidades de análise que possibilita está muito intimamente relacionada ao contexto em que a comunicação se verifica. O contexto dentro do qual se analisam os dados deve ser explicitado em qualquer análise de conteúdo.

Após uma primeira leitura do material recolhido das entrevistas efetuadas, surgiu um período de latência, de modo a permitir também um estudo mais aprofundado da concetualização de sobredotação. De acordo com Bardin (1994, p.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.

Após ultrapassado o período de latência dos dados recolhidos, estes foram de novo sujeitos a várias leituras, mais aprofundadas. A etapa que se seguiu foi a categorização. Esta consistiu na classificação dos elementos em categorias, o que permitiu o seu agrupamento. De acordo com Vala (1986, p.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.

Como já referimos, privilegiámos a análise de conteúdo como técnica de análise de dados recolhidos, uma vez que a mesma permite destacar a importância atribuída pelos sujeitos a determinados temas. Consideramos, por isso, que este procedimento analítico possibilita tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e complexidade (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.227).

De seguida, passaremos à apresentação, análise e discussão dos resultados.

CAPÍTULO VI

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este ponto é o coração do relatório. É constituído por tabelas e figuras ou por texto, conforme a natureza do projeto. (...) deve enfatizar os aspectos mais relevantes e chamar atenção para o que for mais importante. Alcançar este equilíbrio é quase uma arte, pelo que é possível que necessite de várias versões até se dar por satisfeito com o resultado.
(Bell, 2010, p. 215)

5.1 Análise de Conteúdo das Entrevistas

Como já foi referido, foram realizadas entrevistas a uma psicóloga e a duas professoras (anexo 2), com o objetivo de entender melhor o contexto atual no que concerne aos sobredotados. Iremos proceder à análise de dados e à subsequente categorização dos mesmos.

A análise e interpretação dos dados será efetuada de acordo com as unidades de análise relacionadas com os conceitos abordados, que permitirão comparar os dados obtidos com as conceções teóricas.

De acordo com Strauss e Corbin (citados por Afonso, 2005), existem três abordagens à construção interpretativa: descrição, estruturação concetual e teorização.

Assim sendo, estes dados apresentar-se-ão através de tabelas onde constam colunas com as dimensões, categorias e subcategorias, de acordo com os objetivos da investigação, e ainda serão completados com unidades de registo/indicadores e unidades de contexto/citações.

Para uma melhor compreensão da análise efetuada decidimos que a cada tabela corresponderá a análise de uma subcategoria, onde colocaremos pequenos excertos das entrevistas.

Assim, a tabela que abaixo se apresenta diz respeito à formação e prática laboral das nossas entrevistadas.

Dimensão	Categoria	Indicadores de Unidade de Registo	Citações: Unidades de Contexto
Professora Psicóloga	Formação	Formação académica inicial	E1: <i>Mestrado em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário;</i> E2: <i>Licenciatura em Humanidades;</i> E3: <i>Licenciatura em Psicologia.</i>
		Especialização	E1: <i>Formação acreditada (25h) em Sobredotação;</i> E2: <i>Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Educação Especial;</i> E3: <i>Doutoramento em Ciências da Educação e ações de formação acreditadas na área da sobredotação.</i>

		Prática laboral	<p>E1: Professora de Filosofia, Técnica de AEC e professora no Projeto Investir na Capacidade;</p> <p>E2: Professora de Educação Especial e Coordenadora do grupo de Educação Especial;</p> <p>E3: Psicóloga num estabelecimento de ensino privado.</p>
--	--	-----------------	--

Quadro 5- Análise de conteúdo: formação e prática laboral das entrevistadas.

De acordo com as informações recolhidas, podemos interpretá-las da seguinte forma: as professoras e a psicóloga entrevistadas possuem formação especializada para trabalhar com alunos sobredotados.

Na tabela que se segue, será apresentada a forma como as entrevistadas veem, percebem e entendem a sobredotação e a formação adequada dos professores no atendimento a estes alunos.

Dimensão	Categoria	Indicadores de Unidade de Registo	Citações: Unidades de Contexto
Professora	Sobredotação	Experiência	<p>E1: professora no Projeto Investir na Capacidade;</p> <p>E2: professora de Educação especial;</p> <p>E3: Há 22 anos que trabalho com crianças sobredotadas.</p>
		Perceção sobre as características e necessidades dos sobredotados	<p>E1: (...) curiosidade, necessidade de saber mais e persistência nos seus interesses;</p> <p>E2: Criatividade; atividade, mesmo motora, acima da média; necessidade de evidenciar o seu conhecimento; capacidade acima da média para estar focado em tarefas, sobretudo que sejam do seu interesse;</p> <p>E3: Capacidade elevada em certas realizações académicas; Interesse sobre temas complexos; Curiosidade elevada; Rejeição de rotinas; Linguagem elaborada; Motivação para as áreas de âmbito científico; Perfeccionismo; Sensibilidade pelas grandes causas mundiais/Sentido de Justiça.</p>
		Formação de professores	<p>E1: (...) não, só se procurarem a nível pessoal, mas mesmo assim há pouca informação/formação e</p>

			<p><i>divulgação nesta área, de forma a saber lidar com estas crianças;</i></p> <p>E2: <i>Os professores não têm formação nesta área, talvez porque não considerem que seja uma área prioritária. Pensa-se, erradamente, que estes alunos não necessitam de diferenciação pedagógica. Como consequência, creio que uma percentagem elevada de professores não está preparada para trabalhar com alunos sobredotados;</i></p> <p>E3: <i>(...) os professores não possuem formação e não estão, em geral, preparados para trabalhar com estas crianças.</i></p>
--	--	--	---

Quadro 6 - Análise de Conteúdo: forma como as entrevistadas veem, percebem e entendem a Sobredotação e a formação adequada dos professores no atendimento a estes alunos.

Todas as nossas entrevistadas têm experiência de trabalho com alunos sobredotados e todas partilham da opinião de que os professores em Portugal não possuem formação adequada e especializada para trabalhar com alunos com estas características.

De seguida, passaremos a analisar as entrevistas no que concerne ao conhecimento e adequação da legislação em vigor.

Dimensão	Categoria	Indicadores de Unidade de Registo	Citações: Unidades de Contexto
Professora	Legislação	Legislação em vigor	<p>E1: <i>Neste momento existe com a escola inclusiva para todos, em que estes alunos estarão inseridos;</i></p> <p>E2: <i>A legislação atual (54/2018 e 55/2018) prevê que se olhe cada aluno na sua individualidade. O DUA (desenho Universal para a Aprendizagem), um dos modelos pilares de toda a filosofia inclusiva reiniciada com este novo quadro legal, permite – e obriga – que todos os professores, nas suas salas, planifiquem pensando para todos os alunos, ao longo da curva de Gauss;</i></p> <p>E3: <i>(...) Portaria nº 223-A/2018 de 3 de agosto (...); No que respeita ao Decreto-lei 54/2018, podem ser implementadas medidas universais, nomeadamente a diferenciação pedagógica, certas acomodações</i></p>

Psicóloga		<i>curriculares, enriquecimento curricular, promoção do comportamento pró-social e intervenção com foco académico e/ou comportamental em pequenos grupos.</i>
	Adequação	<p>E1: <i>A prática letiva na maior parte dos casos não está adequada a estes alunos, daí haver tantos conflitos em situação de aula;</i></p> <p>E2: <i>Está adequada a todos os alunos (com lacunas mais graves, nomeadamente para o outro lado da Curva de Gauss), assim as práticas se adequem;</i></p> <p>E3: <i>Não posso dizer que seja adequada, embora alguns aspetos sejam adequados. No meu entender, a legislação deveria ser mais específica em relação aos alunos sobredotados, nos vários níveis de ensino e deveria existir formação neste âmbito para todos os professores.</i></p>
	Atendimento aos alunos sobredotados	<p>E1: <i>Depende, das escolas, das turmas e dos professores. Haverá situações em que tudo está coordenado e com os meios e apoios necessários, funcionará com bons resultados (...), mas na maioria, e dada a falta dessas mesmas condições, os resultados são frustrados. Terá de haver um outro modelo de escola/ensino/aprendizagem que interligue todos esses fatores para um bom resultado;</i></p> <p>E2: <i>Na teoria, haverá mais facilidade no atendimento aos sobredotados. O problema (...) não são as leis, mas (...) as práticas. O princípio da flexibilidade, previsto no DL 55/2018 (...) e o da educação inclusiva, explanado no 54/2018 (...) e previsto nos dois – DL 54 e 55/2018 – permite, assim as escolas queiram e os professores saibam como, adequar o ensino a cada forma diferente de aprender;</i></p> <p>E3: <i>Embora dependa da forma como cada instituição educativa interprete e coloque em prática a nova legislação, considero que há uma maior possibilidade de atender às necessidades destes alunos com este Decreto-lei porque é mais acessível, ou seja, mais fácil de aplicar e com documentos/burocracia mais simples; e mais maleável/flexível, pois as medidas podem ser facilmente revistas e alteradas.</i></p>
Medidas previstas	<p>E1: <i>Julgo fundamental a mudança curricular, mais adaptada aos interesses e ritmos dos alunos, bem como, outra prática letiva, com mais autonomia e experiências diversificadas para os alunos;</i></p> <p>E2: <i>É evidente que as medidas universais previstas nas alíneas a) e b) podem adequar-se a alunos sobredotados.</i></p>	

			<p><i>Para além destas, a medida universal prevista na alínea c) poderá também ser ativada;</i></p> <p>E3: <i>Considero que estes alunos devem ser abrangidos pelas medidas universais e, se necessário, pelas medidas seletivas.</i></p>
--	--	--	--

Quadro 7 - Análise de Conteúdo: conhecimento e adequação da legislação em vigor, segundo as entrevistadas.

As nossas entrevistadas conhecem bem a legislação em vigor, mas quanto à sua adequação as opiniões dividem-se, pois se na teoria as coisas até estão razoáveis, já a prática funciona de forma bem diferente. Todas concordam que existem lacunas graves e que a realidade está longe de ser a ideal, no que diz respeito a este ponto. Como consequência disso, referem os problemas que estes alunos enfrentam nas salas de aula, no seu dia a dia académico. Também salientam a importância de ter de haver mais formação para os professores, para que o atendimento a estas crianças seja feito de forma muito mais adequada e eficaz.

No que concerne às medidas previstas, uma das professoras considera *“fundamental a mudança curricular, mais adaptada aos interesses e ritmos dos alunos, bem como, outra prática letiva, com mais autonomia e experiências”*. As outras entrevistadas consideram que os alunos sobredotados podem ser abrangidos pelas medidas universais, assim como pelas medidas seletivas, de acordo com a especificidade e características de cada aluno.

De seguida, analisaremos o conteúdo das entrevistas no que diz respeito à relação entre a Sobredotação e a Escola.

Dimensão	Categoria	Indicadores de Unidade de Registo	Citações: Unidades de Contexto
Professora	Sobredotação e a Escola	Problemas	E1: <i>Sobretudo acontecem problemas pela sua desmotivação na aula devido à facilidade e rapidez com que adquirem e compreendem a informação, e também por gostarem de aprofundar mais os temas e não haver</i>

Psicóloga		<p><i>espaço para isso numa aula curricular normal. Também têm alguns problemas a nível de relacionamento interpessoal que muitas vezes procura manifestações abusivas/agressivas para com professores e colegas e todas as pessoas ao seu redor, inclusive a família;</i></p> <p>E2: <i>Desmotivação e comportamento desadequado;</i></p> <p>E3: <i>(...) Existem sobretudo desníveis entre habilidades cognitivas e habilidades motoras e psicomotoras (entre inteligência e coordenação e ou movimento) e/ou entre habilidades cognitivas e maturidade emocional (inteligência e interação social: e relação). Sendo que os possíveis problemas dizem respeito à coordenação/psicomotricidade e à interação/relação social.</i></p>
	Intervenção	<p>E1: <i>A nível humano sim. A nível de recursos materiais são poucos sobretudo, na área das tecnologias necessárias para fazer as pesquisas;</i></p> <p>E2: <i>(...) temos, inclusivamente o Projeto Investir na Capacidade (para alunos sobredotados) há 7 anos. Quando esses meios humanos e materiais não existem na escola, fazem-se parcerias com Instituições;</i></p> <p>E3: <i>Em parte existe uma intervenção adequada e com os meios adequados.</i></p>
	Metodologias	<p>E1: <i>(...) aquilo que possa desenvolver o seu conhecimento, participar de forma ativa na sua procura, realizando para isso atividades concretas onde possa exprimir os seus talentos e capacidades;</i></p> <p>E2: <i>Os métodos pedagógicos são aqueles que, como para todos os outros alunos, vão ao encontro das suas necessidades. No caso destes alunos, pode passar por ir para além do que está a ser dado, pode ser compactar a informação, não os obrigando a repetições que os desmotivam, poderia ser dispensá-los de algumas aulas, integrando-os em projetos onde possam maximizar o seu potencial;</i></p> <p>E3: <i>Os métodos pedagógicos a utilizar, a nível de sala de aula, são maioritariamente os métodos: ativo, demonstrativo e interrogativo, mas, independentemente dos métodos, há que ter em conta a diferenciação de atividades, estratégias e recursos a utilizar.</i></p>

Quadro 8 - Análise de Conteúdo: forma como as entrevistadas entendem a relação entre a Sobredotação e a Escola.

As duas professoras entrevistadas salientam a desmotivação como principal fator para problemas dos sobredotados na escola. A psicóloga refere sobretudo os “*desníveis entre habilidades cognitivas e habilidades motoras e psicomotoras*”, assim como problemas relacionados com a interação e relação social.

Relativamente à intervenção, as opiniões dividem-se: a E1 refere que existem os meios humanos para que essa intervenção seja feita de forma adequada, mas faltam os recursos materiais, nomeadamente “*na área das tecnologias necessárias para fazer as pesquisas*”. Já a E2 considera que existem todos os meios para essa mesma intervenção, inclusivamente existem parcerias que se podem fazer, nomeadamente com o Projeto Investir na Capacidade. A E3 salienta que “*em parte existe uma intervenção adequada e com os meios adequados*”, deixando no ar a ideia de que muito ainda haverá a fazer para que a intervenção seja o mais adequada e eficaz possível.

No que diz respeito às metodologias, há um consenso de que as mais adequadas e eficazes são aquelas que vão ao encontro das necessidades dos sobredotados, dando oportunidades para eles exprimirem os seus talentos e capacidades. Para isso, a E3 refere que “*há que ter em conta a diferenciação de atividades, estratégias e recursos a utilizar*”

Posto isto, podemos concluir que os alunos sobredotados estão um pouco entregues à sorte de terem ou não professores especializados, com competência e vontade para fazer a diferença na vida académica destes alunos.

Há, por isto mesmo, um longo caminho ainda a percorrer e consideramos ser absolutamente fundamental que os cursos de formação inicial de professores incluam unidades curriculares que sensibilizem e até especializem os futuros professores para temas como a Sobredotação.

5.2 Análise dos Resultados de Observação Direta

De acordo com o mencionado anteriormente e com base nos nossos critérios de observação, passaremos de seguida a analisar cada parâmetro referente a cada uma das atividades.

A atividade 1, “Escrevendo com Emojis”, decorreu no contexto habitual de uma aula de Português, estando presente todos os alunos e tendo a duração total dessa mesma aula, ou seja, 80 minutos.

Assim sendo, apresentamos o gráfico referente à observação de **características do recurso**:

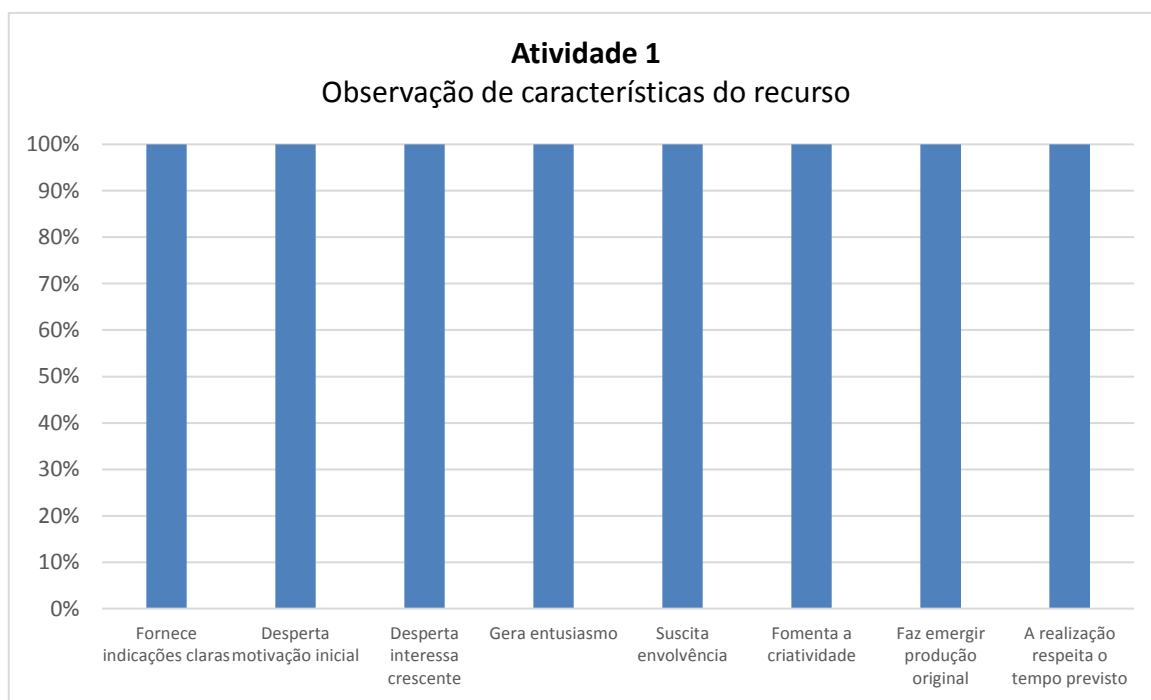


Gráfico 1 – Atividade 1: observação de características do recurso.

Nesta atividade, a totalidade dos alunos respondeu positivamente aos parâmetros definidos por nós, no que concerne ao próprio recurso. Não houve qualquer dúvida acerca da execução do mesmo, despertou tanto uma motivação inicial, como um interesse crescente, para além de ter suscitado o entusiasmo, a envolvimento e a criatividade de todos os alunos. Posto isto, todos os alunos demonstraram que o recurso permitia produzir um resultado original e que o tempo estipulado seria suficiente para a conclusão da atividade.

De seguida, procederemos à análise da observação das **reações dos alunos perante a atividade 1**, tendo em conta os parâmetros já mencionados e explicados.

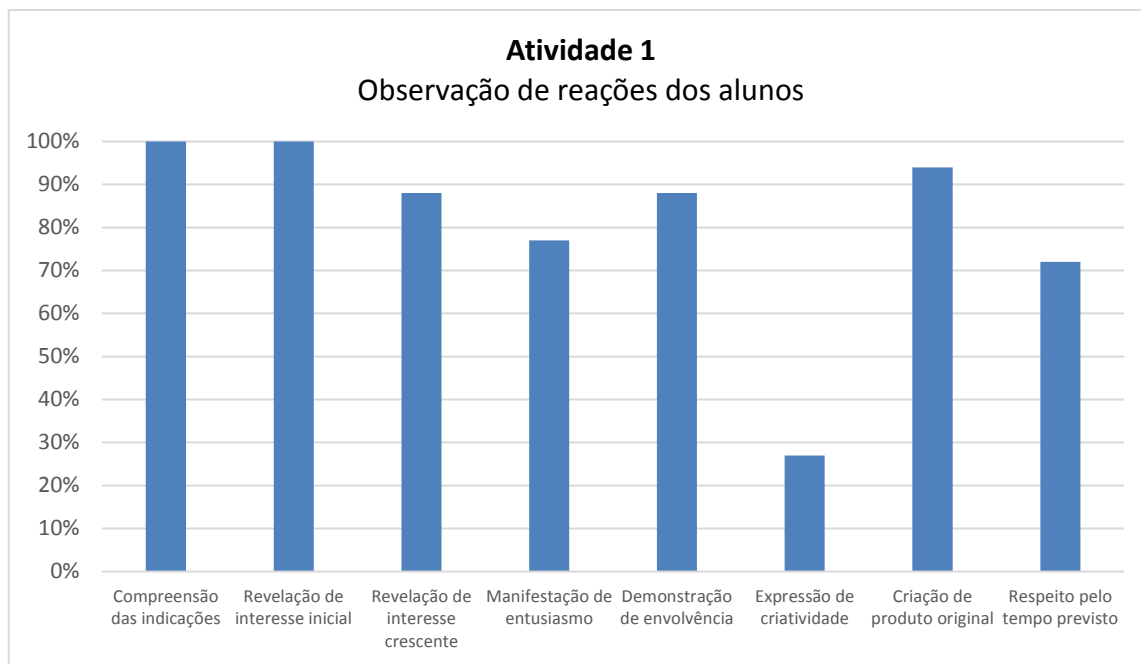


Gráfico 2 – Atividade 1: observação de reações dos alunos.

Como podemos verificar, os resultados da observação de reações dos alunos é um pouco diferente da observação de características do recurso. Assim sendo, observamos que o interesse inicial foi apresentado por todos os alunos mas, em alguns, não houve um crescendo desse mesmo interesse. Também no que concerne à manifestação de entusiasmo, percebemos que nem todos os alunos apresentaram uma manifestação concreta desse mesmo entusiasmo, uma clara e expressa vontade de agir e uma manifesta alegria pela atividade, ainda que apresentando um claro interesse inicial.

Na demonstração de envolvimento, observamos que os alunos com diagnóstico de Dislexia e de Perturbação Específica de Linguagem (PEL) sentiram manifestamente mais dificuldades em se envolver na atividade, muito por conta da dificuldade que apresentam na estruturação, organização e

construção de histórias. Apesar disso, demonstraram um excelente esforço, tentando dar o seu melhor.

A expressão de criatividade, tal como referimos, é o ponto que carece de maior atenção derivado à dificuldade de a mensurar. Tendo como referência Renzulli (1988) e o que já explicamos na análise deste mesmo parâmetro, observamos que somente 27% dos alunos apresentaram as características que procurávamos. Nesta percentagem, estão incluídos os alunos sobredotados, o que vai ao encontro do exposto na parte teórica, relativamente aos traços particulares da Sobredotação.

Quanto ao trabalho final, o aluno com PEL optou por recontar a história tradicional infantil “O Capuchinho Vermelho”, comprometendo assim a criação de produto original.

No que concerne ao tempo previsto, somente 72% dos alunos conseguiram concluir a atividade dentro dos 80 minutos.

Passemos à análise da atividade 2, “Completando histórias”.

Tal como na atividade anterior, esta também decorreu no contexto habitual de uma aula de Português, estando presente todos os alunos e tendo a duração de 80 minutos.

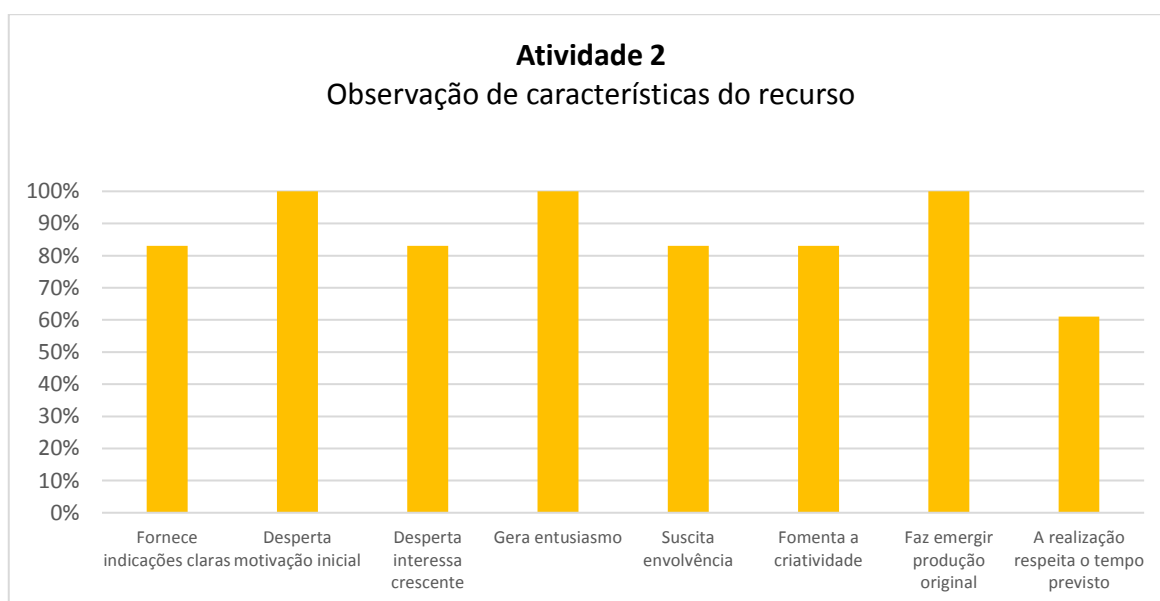


Gráfico 3 – Atividade 2: observação de características do recurso.

Relativamente ao primeiro ponto, os alunos com Dislexia e PEL colocaram algumas questões acerca do recurso e da atividade a realizar.

O recurso despertou a motivação inicial na totalidade dos alunos, mas somente 83% considerou haver um crescendo de interesse ao longo da atividade.

Todos os alunos demonstraram que o recurso gerava entusiasmo, mas a envolvimento dos mesmos ficou-se pelos 83%, uma vez que os alunos com Dislexia e PEL tiveram mais dificuldades em envolver-se eficazmente nesta atividade. Também no que diz ao fomentar da criatividade, estes mesmos alunos encontraram algumas dificuldades, talvez por conta dos seus diagnósticos.

No que respeita à produção original, a totalidade dos alunos considerou que este recurso potenciava a produção de um resultado inovador.

Apesar disto, somente 61% concluiu a atividade dentro do tempo previsto. Isto deveu-se ao facto de muitos alunos optarem por elaborar uma banda desenhada, o que obrigou a um maior trabalho, uma vez que envolvia o desenho e a escrita.

Observemos, agora, o que se verificou no que concerne às reações dos alunos.

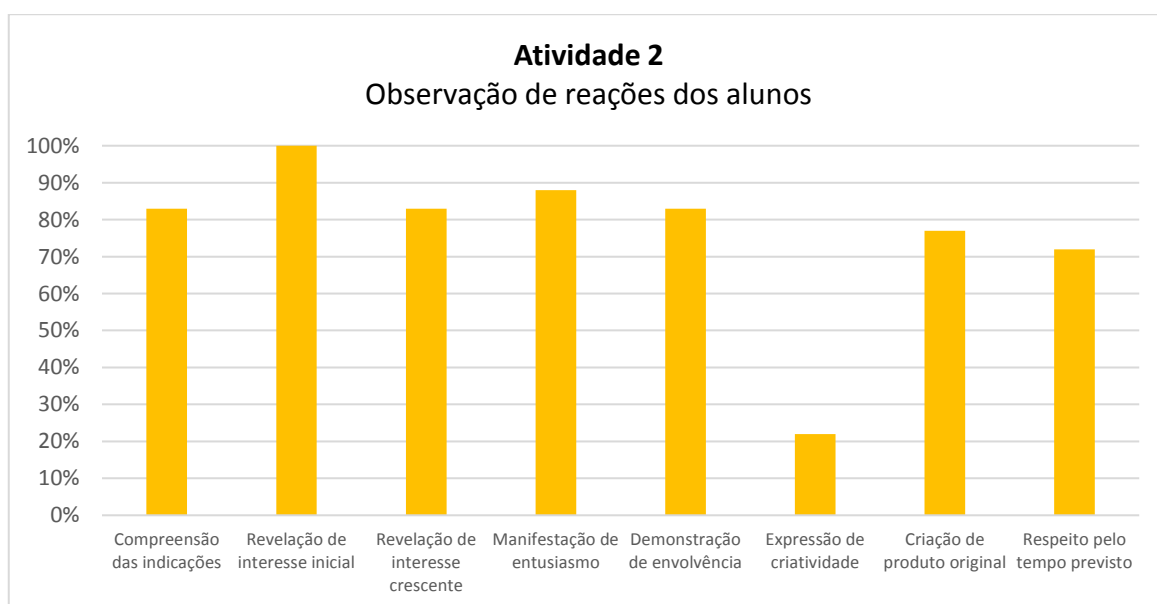


Gráfico 4 – Atividade 1: observação de reações dos alunos.

Relativamente à compreensão das indicações, 83% dos alunos entendeu bem o que fora pedido. Já outros colocaram algumas questões, para perceberem exatamente o que teriam de fazer. No entanto, todos eles revelaram um interesse inicial. Apesar disto, somente 83% deles apresentaram um interesse crescente.

Mesmo tendo em conta que todos os alunos demonstraram um interesse inicial, apenas 88% apresentaram também um manifesto entusiasmo. Ou seja, os alunos com Dislexia revelaram uma maior dificuldade em sentir entusiasmo com esta atividade, uma vez que sentem claras dificuldades em imaginar, estruturar e construir narrativas.

No que diz respeito à demonstração de envolvimento, 83% dos alunos cumpriram os requisitos. Tal como em pontos anteriores, também aqui os alunos com Dislexia e PEL não se envolveram particularmente nesta atividade.

Na expressão da criatividade, apenas 22% dos alunos apresentaram as particularidades que tínhamos como referência. De sublinhar que todos os alunos sobredotados se incluem, mais uma vez, nesta percentagem.

Tendo em conta os trabalhos realizados, observamos que 77% dos alunos apresentou um resultado original. Já os restantes, limitaram-se a ideias básicas e previsíveis para completar a história.

Como referimos, pelo facto de alguns alunos terem optado por elaborar uma banda desenhada e de terem demorado mais tempo, apenas 72% entregou o trabalho dentro dos 80 minutos.

Olhemos agora para a observação feita no decorrer da atividade 3, “Livro sem palavras”, que também decorreu no contexto habitual de uma aula de Português de 80 minutos e onde todos os alunos estiveram presentes.

Começamos, então, por representar graficamente e analisar o que observamos relativamente às características do recurso.

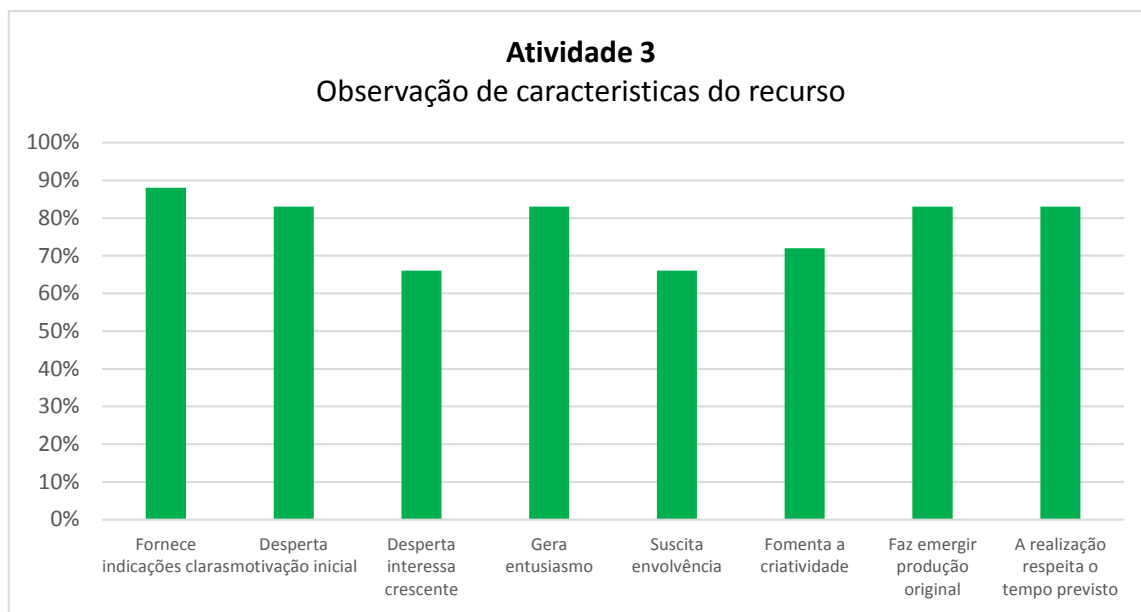


Gráfico 5 – Atividade 3: observação de características do recurso.

Olhando para a primeiro ponto, percebemos que 88% dos alunos considerou que o recurso apresentava indicações claras. Os alunos com Dislexia colocaram várias questões.

Na motivação inicial, observamos que 83% demonstrou isso mesmo e que os alunos já referidos diversas vezes não consideraram o recurso e a atividade particularmente interessantes. Apenas 66% dos alunos revelaram um interesse crescente pelo recurso apresentado, embora mantivessem o interesse inicial.

Mais uma vez, os alunos com Dislexia e PEL não ficaram propriamente entusiasmados com a atividade, demonstrando até algum desagrado por terem que pensar e escrever uma narrativa, por exemplo.

Nem todos os alunos demonstraram que o recurso suscitava envolvimento. Assim sendo, apenas 66% dos alunos revelaram vontade de se envolver e participar de forma manifestamente ativa na atividade.

Em 72% dos alunos observamos uma clara manifestação de que o recurso fomentava a criatividade, mas, mais uma vez, os alunos com diagnóstico de Dislexia e PEL apresentaram dificuldades em considerar que o recurso fazia emergir uma produção original, assim como consideraram que o tempo previsto era escasso para concluir a tarefa.

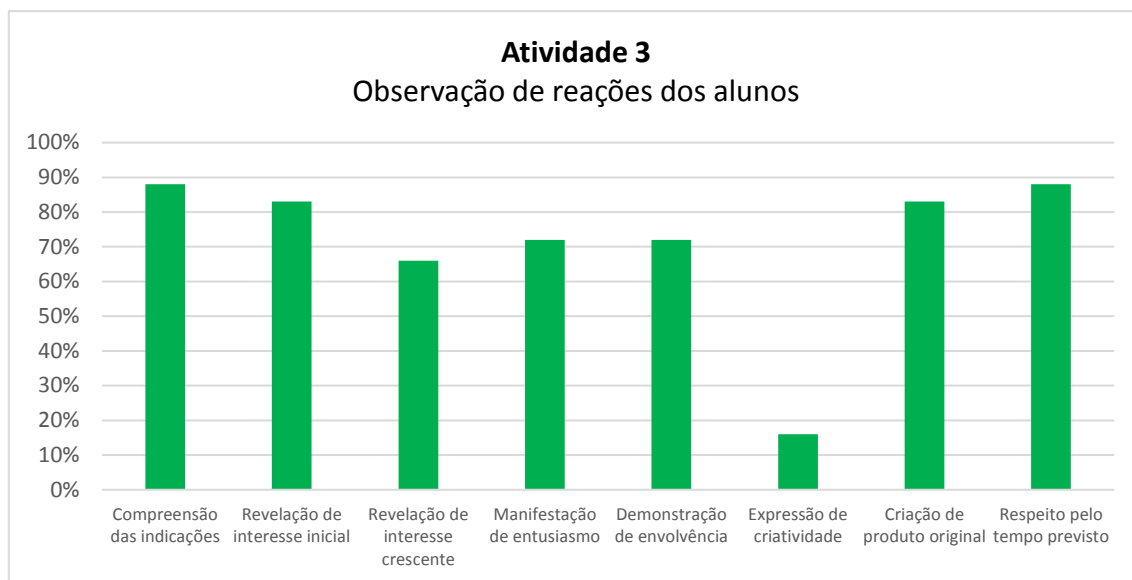


Gráfico 6 – Atividade 3: observação de reações dos alunos.

Como referimos na análise da observação de características do recurso, os alunos com Dislexia efetuou várias questões iniciais, pois tiveram algumas dificuldades em entender o que era esperado nesta atividade. Os restantes não demonstraram qualquer dificuldade.

O interesse inicial verificou-se em 83% dos alunos, já que os alunos com Dislexia e PEL não sentiram o mesmo. Já o interesse crescente ficou-se pelos 66%, uma vez que alguns alunos mantiveram o nível inicial, não apresentando um crescendo ao longo da atividade.

Uma percentagem de 72% dos alunos apresentaram entusiasmo e vontade de agir, assim como vontade de se envolverem na tarefa.

Na expressão da criatividade, somente os alunos sobredotados demonstraram as características que pretendíamos.

No produto final, 83% apresentou um trabalho original, com ideias inovadoras, onde a imaginação ganhou asas. De novo, os alunos com Dislexia e PEL apresentam mais dificuldades.

No que concerne ao tempo previsto, somente os alunos referidos anteriormente não concluíram a tarefa dentro dos 80 minutos.

Finalizamos com a atividade 4, “Era uma vez uma imagem”. O contexto de realização foi exatamente o mesmo das atividades anteriores, assim como o tempo previsto.

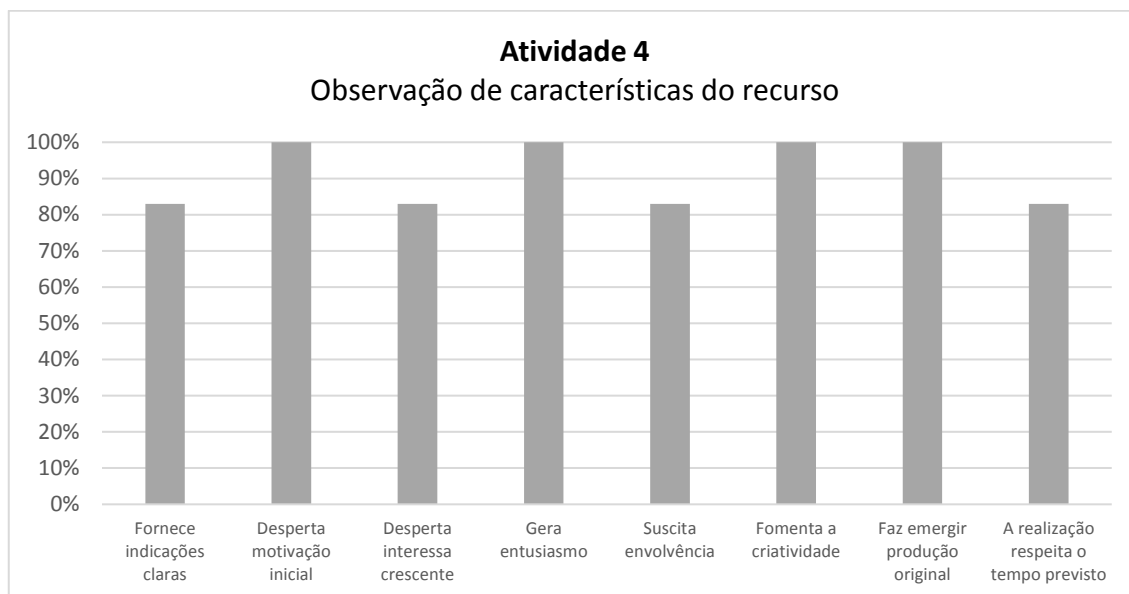


Gráfico 7 – Atividade 4: observação de características do recurso.

Nesta atividade, a totalidade dos alunos considerou que o recurso despertava uma motivação inicial, gerava entusiasmo, fomentava a criatividade e fazia emergir uma produção original. Estes pontos foram verbalizados repetidamente pelos alunos, ao longo de toda a realização.

Alguns alunos colocaram pequenas questões no início, pois quiseram entender bem o que era pedido e esclarecer se era obrigatório ou não responder às orientações que surgiam no uso da aplicação de Realidade Aumentada.

Apesar do manifesto interesse inicial, só 83% aumentou esse mesmo interesse ao longo da atividade. Os restantes mantiveram o nível inicial.

Mais uma vez, os alunos com Dislexia e PEL não se conseguiram envolver de forma genuína na atividade, da mesma forma que verbalizaram de imediato que não iriam ter tempo suficiente para terminar a tarefa.

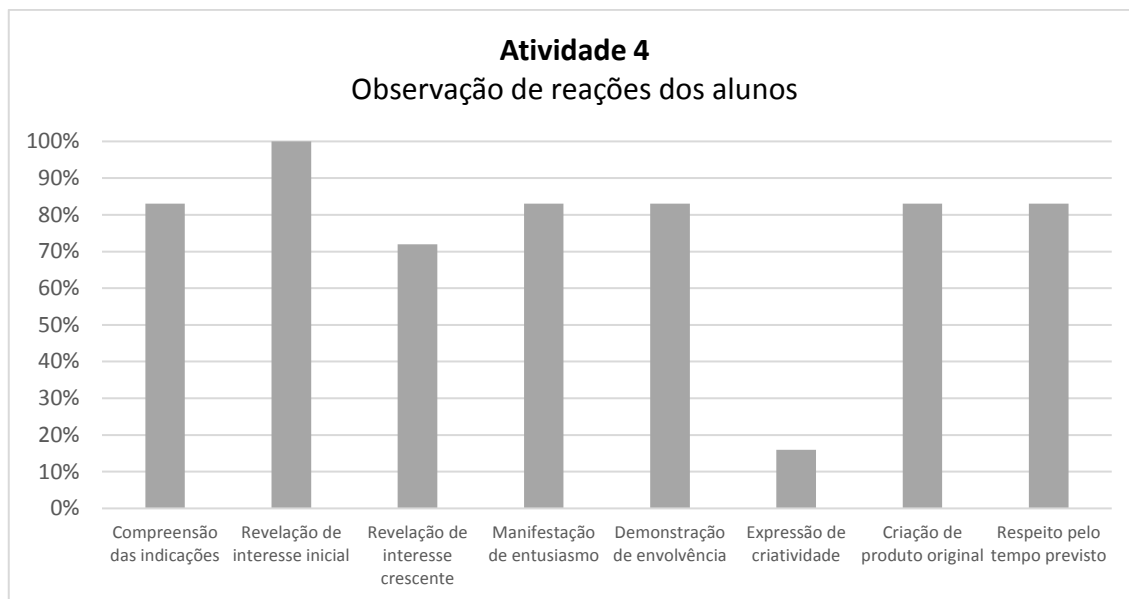


Gráfico 8 – Atividade 4: observação de reações dos alunos.

Analisando as reações dos alunos, percebemos que 83% compreendeu as indicações dadas, sendo que os restantes colocaram algumas questões.

A totalidade dos alunos revelou um interesse inicial, mas apenas 72% apresentou um crescendo desse mesmo interesse.

O entusiasmo, a envolvimento, a criação de produto original e o respeito pelo tempo previsto foi claro em 83% dos alunos, sendo que, e mais uma vez, os alunos com Dislexia e PEL revelaram mais dificuldades nestes pontos, por conta de tudo o que já foi referido.

Novamente, na expressão da criatividade, apenas os alunos sobredotados demonstraram as características que antevíamos.

5.3 Análise das Notas de Campo

Passaremos à descrição e análise das notas de campo que efetuamos.

Redigir relatos descritivos de experiências e observações não é um processo tão simples e transparente como poderia parecer inicialmente.

Redigir uma descrição não é meramente uma questão de captar com precisão, da maneira mais próxima possível, a realidade observada, de “colocar

em palavras” atividades testemunhadas e conversas escutadas por acaso. Encarar a redação de descrições meramente como uma questão de produção de textos que corresponderiam com precisão ao que foi observado é assumir que existe somente uma única “boa” descrição de qualquer evento particular. Contudo, na verdade, não há uma forma “natural” ou “correta” de escrever sobre aquilo que alguém observa. Pelo contrário: dado que descrições envolvem questões de percepção e interpretação, é possível produzir diferentes descrições dos “mesmos” eventos e situações.

Na atividade 1, “Escrevendo com Emojis”, foi notório um maior entusiasmo e motivação dos alunos sobredotados, em relação aos restantes colegas. Também no ritmo de trabalho houve uma diferença notória, sendo os primeiros a concluir a tarefa.

Os alunos com diagnóstico de Dislexia e PEL ficaram entusiasmados por poderem usar o tablet, uma vez que não gostam e sentem mais dificuldades em escrever à mão. Apesar disto, revelaram muita hesitação em iniciar a atividade. Ao longo de toda a atividade, o aluno com PEL necessitou de um apoio mais individualizado e de uma constante aprovação sempre que escrevia algo. Para contornar a sua insegurança, optou por recontar a “História do Capuchinho Vermelho”.

Todos os alunos demonstraram curiosidade pelos trabalhos dos colegas e houve uma excelente interação entre todos, ao longo de toda a aula.

Alguns feedbacks dados pelos alunos:

- *“Isto foi a coisa mais divertida que já fiz!”;*
- *“Já acabou a aula?! Mas passou tão rápido!!! Foi tão fixe que o tempo até passou a voar!”;*
- *“Gostei mesmo muito desta atividade, porque foi diferente e muito divertida.”;*
- *“Excelente para explorar o teclado do tablet.”;*
- *“Gostaria de fazer muito mais atividades como esta.”;*
- *“Foi um desafio bastante grande e interessante. Não foi fácil encontrar os emojis que queria, mas tentei dar o meu melhor e estou muito feliz com o resultado!”.*

Relativamente à atividade 2, “Completando histórias”, houve de imediato um entusiasmo geral pela possibilidade de poderem fazer uma banda desenhada.

Um dos alunos sobredotados, revelou um entusiasmo claramente acrescido, uma vez que desenhar é das suas atividades preferidas. Verbalizou de imediato que iria fazer um livro, com capa e tudo. Apesar disto, o produto final foi um pouco mais modesto, pois uma das características deste aluno é ter mil e uma ideias, mas depois a sua desorganização temporal não o permite alcançar os seus objetivos, o que depois contribui para estados emocionais de maior frustração.

Mais uma vez, a generalidade dos alunos mostrou-se muito surpreendida com o rápido passar do tempo.

Alguns feedbacks dados pelos alunos:

- *“Adorei esta atividade.”;*
- *“Foi muito divertido.”;*
- *“Foi uma excelente forma de darmos asas à nossa imaginação!”;*
- *“Achei esta atividade um pouco difícil e complicada.”*
- *“Adorei a possibilidade de poder fazer uma banda desenhada, porque eu adoro desenhar!”.*

No que concerne à atividade 3, “Livro sem palavras”, a poesia foi o género textual que mais alunos escolheram. O resultado poderia ser apresentado à mão ou no tablet, à semelhança de todas as outras atividades propostas neste estudo.

Todos os alunos tiveram total liberdade para usar as aplicações que desejassem, de modo a irem ao encontro do que era pedido. Posto isto, e como forma de contornar as dificuldades que sentiram, os alunos com o diagnóstico acima referido optaram por usar uma aplicação onde puderam realizar esta atividade de forma oral.

A determinada altura, os rapazes mostraram-se mais ativos, mais entusiasmados e até mais em grupo, enquanto que as meninas se revelaram mais individualistas e mais concentradas.

Alguns feedbacks dados pelos alunos:

- *“Esta atividade foi muito interessante.”;*
- *“Foi uma excelente oportunidade para usarmos diferentes aplicações!”;*

- “Adorei a atividade e fiz uma série de desenhos no tablet de modo a contar uma história, como se fosse um livro, mas depois não consegui concretizar o que tinha planeado. Mas não faz mal! Diverti-me muito na mesma!”.

Olhando agora para a atividade 4, “Era uma vez uma imagem”, a forma de chegar até à tarefa foi algo que entusiasmou bastante os alunos. O facto de partirem de um código QR, sem saber ao certo o que esperar, foi uma motivação extra para todos. Logo de início, observamos um interesse e motivação particularmente acrescidos por parte dos alunos sobredotados. Um deles, inclusive, referiu de imediato que iria escrever e compor uma canção.

A oportunidade de usarem uma aplicação de Realidade Aumentada suscitou também em todos os alunos um entusiasmo inegável.

A canção que estava integrada na atividade e que constituía mais um fator de complexidade, só foi tida em conta pelos alunos sobredotados. Os restantes preferiram ignorar esse “extra”, algo perfeitamente legítimo, uma vez que não havia obrigatoriedade de uso dessa mesma canção.

De referir que mesmo os alunos com maior tendência a se distrair estavam completamente envolvidos e empenhados na tarefa.

Alguns feedbacks dados pelos alunos:

- “Que forma tão original de iniciar uma atividade!”;*
- “Foi o exercício mais divertido e original que já fiz!”;*
- “Adorei usar o código QR e a aplicação de Realidade Aumentada! Nunca o tinha feito e achei muito original e interessante.”;*
- “Gostava muito de fazer este tipo de atividade mais vezes e seria bom que mais professores dessem essa oportunidade aos alunos.”.*

De seguida, passaremos à discussão dos resultados, tendo em conta tudo o que pudemos observar e analisar, partindo das entrevistas feitas até à realização das atividades.

5.4 Discussão dos Resultados

Terminada a apresentação e interpretação dos dados recolhidos, procedemos agora à síntese dos resultados obtidos.

Considerando as entrevistas que efetuamos e no que concerne à formação, todas as nossas entrevistadas partilharam da opinião de que os professores em Portugal não possuem formação adequada e especializada para trabalhar com alunos sobredotados.

A nível da legislação, todas concordaram que existem lacunas graves e que a realidade está longe de ser a ideal, no que diz respeito ao enquadramento legal referente à problemática da Sobredotação. Como consequência disso, mencionaram os problemas que estes alunos enfrentam nas salas de aula, no seu dia a dia académico. Também salientaram, mais uma vez, a importância de haver mais formação para os professores, para que o atendimento a estas crianças seja feito de forma muito mais adequada e eficaz.

No que concerne às medidas previstas, uma das professoras considerou “*fundamental a mudança curricular, mais adaptada aos interesses e ritmos dos alunos, bem como, outra prática letiva, com mais autonomia e experiências*”. As outras entrevistadas consideram que os alunos sobredotados podem ser abrangidos pelas medidas universais, assim como pelas medidas seletivas, de acordo com a especificidade e características de cada aluno.

Olhando para a Escola e a Sobredotação, as duas professoras entrevistadas salientaram a desmotivação como principal fator para problemas dos sobredotados na escola. A psicóloga referiu sobretudo os “*desníveis entre habilidades cognitivas e habilidades motoras e psicomotoras*”, assim como problemas relacionados com a interação e relação social.

Relativamente à intervenção, as opiniões dividiram-se. Foi referido que existem os meios humanos para que essa intervenção seja feita de forma adequada, mas faltam os recursos materiais, nomeadamente “*na área das tecnologias necessárias para fazer as pesquisas*”. Existem inclusivamente parcerias que se podem fazer, nomeadamente com o Projeto Investir na

Capacidade. No entanto, foi deixada no ar a ideia de que muito ainda haverá a fazer para que a intervenção seja o mais adequada e eficaz possível.

No que diz respeito às metodologias, houve um consenso de que as mais adequadas e eficazes são aquelas que vão ao encontro das necessidades dos sobredotados, dando oportunidades para eles exprimirem os seus talentos e capacidades. Para isso, *“há que ter em conta a diferenciação de atividades, estratégias e recursos a utilizar.”*

Resumidamente, podemos concluir que os alunos sobredotados estão um pouco entregues à sorte de terem ou não professores especializados, com competência e vontade para fazer a diferença na sua vida académica.

Olhando agora para as atividades propostas e realizadas, podemos afirmar que todas foram muito bem recebidas pelos alunos, especialmente pelos sobredotados, que se destacaram em todas elas, não só pelo interesse, entusiasmo e criatividade acrescidos, mas também pela rapidez de execução e resposta aos estímulos. Numa altura em que se fala tanto de escola inclusiva, é importante considerar atividades que envolvam todos os alunos, mas também atender às necessidades e características dos alunos, neste caso, sobredotados. E foi isso mesmo que tentamos fazer. Relembrando os objetivos que inicialmente traçamos para este estudo, podemos concluir que conseguimos desenvolver atividades eficazes, originais e motivadoras, que efetivamente corresponderam ao que os alunos sobredotados procuram, muito em particular as atividades 1 e 4.

É necessário que se abra um novo leque de oportunidades educativas a estas crianças e jovens, de modo a desenvolver plena e harmoniosamente o seu potencial, para que se sintam integrados na sociedade e não invisíveis. É nossa convicção, e também perante as respostas obtidas nas entrevistas efetuadas, que a pouca especificidade do enquadramento legal em Portugal no apoio aos sobredotados, torna as respostas educativas dependentes da boa vontade e da sensibilidade dos professores. Mesmo assim, e pelo menos ao nível das instituições educativas privadas, acreditamos ser possível avançar com respostas educativas sistematizadas para estes alunos dentro da organização curricular atual. Parece-nos crucial que, se as escolas no geral, e os professores

em particular, compreenderem a problemática da Sobredotação e beneficiarem de estruturas de apoio adequadas e acompanhamento na intervenção junto destes casos, existirão menos dificuldades na gestão dos problemas resultantes, a todos os níveis, desta problemática, o que irá contribuir para uma visão mais positiva e uma melhor aceitação, compreensão e inclusão destas crianças e jovens, tanto na escola como na sociedade.

Em suma, urge a necessidade de criar, na Escola, oportunidades que vão ao encontro das necessidades e características dos alunos sobredotados. Cabe a todos nós nunca esquecer que nos referimos a crianças e jovens que um dia serão adultos, e poderão dar grande contributo á sociedade se esta os compreender, aceitar e integrar.

Não podemos deixar de fazer referência às limitações do nosso estudo. Estamos cientes de que o grupo alvo escolhido pertence a um grupo privilegiado, que frequenta um estabelecimento de ensino que dispõe de todos os meios tecnológicos necessários, o que não constitui a realidade da maioria das nossas escolas. No entanto, sabemos que todas as atividades propostas são passíveis de ser adaptadas a todos os contextos, sem deixar de atender às necessidades dos alunos sobredotados. Apesar de haver um longo caminho a percorrer, esperamos que as nossas propostas constituam pelo menos um incentivo a todos os profissionais da educação para quererem ser o mais eficazes possível, atendendo a todos os alunos e não somente aos alunos que expressem dificuldades de aprendizagem.

Conscientes de que os resultados encontrados neste estudo constituem apenas pontos de reflexão e análise acerca da temática da Sobredotação, pensamos que podem constituir também pontos de partida para novos trabalhos de investigação e intervenção e, igualmente, suscitar a observação crítica dos profissionais da educação sobre a problemática da intervenção educativa adequada às crianças sobredotadas no ensino regular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este é o tipo de criança que um professor sonha, pelo menos uma vez na vida, ter como aluno. Mas agora que o temos, não sabemos o que fazer com ele (Gallagher & Weiss, 1983, p.35).

Este nosso estudo iniciou com uma pergunta de partida, “*Que propostas para práticas educativas, no domínio da Escrita, para alunos do 4º ano, que atendam às características e necessidades dos sobredotados?*”, orientado por determinados objetivos específicos.

Assim sendo, e olhando agora para cada um deles, podemos fazer a seguinte reflexão:

- *Aprofundar a temática da Sobredotação*: fizemo-lo através de uma intensa pesquisa, que se encontra na parte teórica deste estudo, no capítulo 1;
- *Compreender os alunos sobredotados, através das suas características e especificidades*: através da literatura existente, pudemos “olhar” para o aluno sobredotado com um melhor entendimento e conhecimento, dando origem aos capítulos 2 e 3;
- *Aferir da realidade contextual atual*: para além do exposto no capítulo 3, as entrevistas que efetuamos deram-nos uma visão um pouco mais abrangente relativamente a este objetivo;
- *Conhecer a legislação portuguesa relativa à Sobredotação*: através do enquadramento legal desenvolvido no capítulo 3, percebemos melhor os antecedentes e o presente no que concerne à legislação que contempla os alunos sobredotados;
- *Averiguar, sob o ponto de vista das crianças sobredotadas, se as atividades que iremos propor são eficazes, originais e motivadoras*: através da aplicação de quatro atividades, pudemos observar que os alunos sobredotados identificaram estas características nas estratégias desenvolvidas.

Em Portugal, a Sobredotação é uma problemática que permaneceu adormecida, na sociedade e no contexto escolar, durante muitos anos. Durante as últimas décadas do século XX, aconteceu o despertar para o estudo da sobredotação, sendo que a educação dos alunos sobredotados foi assumindo uma importância crescente, devido a diversos movimentos educativos e a alguns acontecimentos históricos.

Contudo, apesar dos avanços encontrados na literatura e da existência de crianças e de jovens capazes de realizações excepcionais, a consagração dos seus direitos à realização plena não está, ainda hoje, contemplada nas políticas educativas. Atualmente, ainda se colocam desafios inerentes à conceção da problemática, à perceção de elitismo e à estigmatização que daí pode ocorrer.

A importância do estudo da sobredotação torna-se mais manifesto quando se evidencia que há ainda muitas questões que ficam em aberto ou mesmo em debate relativamente à sobredotação. Esta questão é mais patente quando se verifica que não existe consenso quer relativamente à definição de sobredotação, quer no respeitante às dificuldades que poderão advir deste diagnóstico.

Uma das características de uma sociedade desenvolvida é o acolhimento da diversidade no seu âmago, seja ela cultural, religiosa, linguística ou étnica, ou ainda cognitiva. A escola é, por excelência, juntamente com a família o lugar onde se desenvolvem estes valores morais e onde se devem também colocar em prática, as especificidades de cada aluno, estas não devem ser elemento para construção de desigualdades, discriminações ou exclusões, mas sim, devem constituir-se como ponto de partida para as políticas afirmativas, de respeito à diversidade voltadas para a construção de contextos sociais inclusivos. É, pois, necessário que em cada escola se criem verdadeiras comunidades aptas a lidarem com a diversidade da excelência.

Sabemos que a promoção do sucesso de todos os alunos só é possível através da flexibilidade das respostas educativas. Hoje, a escola, concretamente os agentes educativos, é confrontada com uma heterogeneidade social e cultural, o que implica outra conceção na organização escolar que ultrapasse a uniformidade e reconheça o direito à diferença, pois com a diferença também se

aprende. E aprendem não só os alunos como também os professores, os pais/encarregados de educação, a comunidade educativa, e até a própria sociedade em geral.

E porque é imperativo que a escola seja um espaço inclusivo, partindo do pressuposto de que todas as crianças e jovens, sem exceção, têm um contributo positivo para oferecer à comunidade educativa e à sociedade, tal só é possível se a verdadeira inclusão for praticada nos estabelecimentos de ensino regular. Para tal, não pode faltar a aposta nos professores, e em todos os agentes educativos. Nesse sentido, pensamos que uma linha de intervenção prioritária passa pela formação de educadores e professores, introduzindo na formação académica superior conteúdos curriculares sobre a temática e realizando encontros de formação para acompanhar a prática profissional. Assim se contribuirá para a desmistificação do conceito e para o encontro crescente de alunos com altas capacidades nas escolas portuguesas. Não menos importante é o delinear de estratégias que garantam o apoio adequado e a resposta às necessidades individuais de cada um, quer através de infraestruturas físicas como de equipas multidisciplinares especializadas e outros recursos técnico-pedagógicos.

Quando a escola inclusiva se identifica como imparcial, importa verificar junto daqueles que nela «vivem», como é que o seu projeto e as práticas pedagógicas respondem às necessidades específicas de cada aluno, incluindo os alunos sobredotados, pois numa escola que se quer inclusiva deve haver espaço e abertura à diversidade, contemplando não só os alunos com dificuldades de aprendizagem, mas também os alunos com altas habilidades.

Deste modo, com o presente estudo, pretendemos colaborar para a diferenciação académica dos alunos sobredotados. Para tal, desenvolvemos e aplicamos algumas estratégias e atividades junto de alunos sobredotados e fizemos um registo de observação dos comportamentos, atitudes, recetividade, etc.

Como referimos, é necessário criar momentos no currículo dos alunos em que eles se agrupem de acordo com interesses e aptidões semelhantes para, de uma forma pragmática, os professores possam satisfazer as suas necessidades

específicas de aprendizagem. Claro que melhor seria que a satisfação dessas necessidades educativas fosse conseguida na sala de aula regular, porém é difícil, a um professor, que na sua sala tem uma diversidade de ritmos de aprendizagem, consiga com qualidade acompanhar um ritmo de aprendizagem mais rápido de um ou mais alunos. De acordo com o modelo de enriquecimento escolar (Renzulli & Reis, 1985), é possível promover um contínuo de apoios para todos os alunos dentro do sistema regular de ensino. Porém, antes de tudo, é necessário preparar os professores para a diferenciação de programas adaptados às necessidades específicas de cada aluno.

A transformação dos sistemas educacionais para a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais significa uma mudança na gestão da educação para além do acesso ao ensino regular dos vários subgrupos de alunos. É necessário ampliar a oferta de atendimento educacional especializado, assim como a formação dos professores, pois o sucesso de qualquer medida legislativa depende da capacidade daquele que na prática a vai colocar.

Em jeito de conclusão, a escola inclusiva é aquela que não conhece barreiras para viver, ensinar e aprender com respeito pelo outro; deve pôr em marcha os mais variados mecanismos para dar uma resposta educativa de qualidade aos seus alunos, independentemente da sua condição física, intelectual ou social. O respeito e a tolerância pela individualidade de cada um dos seus membros, pelas suas diferenças, mas também por tudo o que os une enquanto seres humanos, deve ser uma das principais premissas do ensino e, por consequente, da escola. A escola inclusiva constituiu um processo inacabado e um permanente desafio aos professores e à sociedade em geral.

É urgente mudar as atitudes em relação à sobredotação. Apesar da sociedade, e particularmente a escola ter estado mais atenta às diferenças nas últimas décadas, existe ainda um longo caminho a percorrer no sentido da construção de uma sociedade que respeita a diferença e a individualidade de cada um, pois tal como refere Winner (1996, p.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.

BIBLIOGRAFIA

- Acereda, A.; Sastre, S. (1998). *La Superdotación: Personalidad, evaluación y tratamiento psicológico*. Madrid: Síntesis.
- Alarcão, L. (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora
- Alencar, E. S. (1986). *Psicologia e Educação do superdotado*. S. Paulo: Editora Pedagógica Universitária.
- Alencar, E. (2001). *Criatividade e Educação de superdotados*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Alencar, E.; Fleith, D. (2001). *Superdotados: determinantes, educação e ajustamento*. São Paulo: EPU.
- Alencar, E.S. (2003). *O Aluno com altas habilidades no contexto da educação inclusiva*. Revista Movimento, 7.
- Almeida, L. (1988). *Teorias da Inteligência*. Porto: Edições Jornal de Psicologia.
- Almeida, L. (1994). *Inteligência: definição e medida*. Aveiro: CIDINE.
- Almeida, L., & Freire, T. (1997). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação*. Coimbra: APPORT.
- Almeida, L.; Oliveira, E. P. (2000). *Os professores na identificação de alunos sobredotados*, in ALMEIDA, L. S., et al., (Orgs.), *Alunos sobredotados: contributos para a sua identificação e apoio*. Braga: ANEIS.
- Almeida, L. S., Fleith, D. S., & Oliveira, E. P. (2013). *Sobredotação: Respostas educativas*. Braga: ADIPSIEDUC.
- Alonso, J.; Benito, Y. (1992). *Intervenciones educativas en superdotados*. In: Benito, Y. (Ed.). *Desarrollo y Educación del Superdotado*. Salamanca: Amarú.
- Angosino, M. V. (2012). *Observation-based research*. In J. Arthur et al. (Eds.), *Research methods & methodologies in Education*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Araújo, L. S., Almeida, L. S., & Cruz, J. A. (2008). *Contributos da psicologia para o estudo da excelência: Perspetivas emergentes e direcções futuras*. Conferência Internacional de Psicologia do Desporto & Exercício.
- Bahia, S. (2009). *Estimular talentos na sala de aula: os múltiplos prismas da questão*. In *Crianças Diferentes*. Évora: Universidade de Évora/ PRODEP.
- Bahia, S., & Trindade, J.P. (2014). *A Importância da Cooperação na Sobredotação*. In F.H. Piske, J.M. Machado, S. Bahia, & T. Stoltz (Orgs.). *Altas Habilidades/sobredotação: criatividade e emoção*. Curitiba: Juruá Editora.

- Bardin, L. (1994). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, LDA.
- Bastos, A.M.O.S.G. (2009). *A percepção dos professores sobre os alunos sobredotados versus o alheamento da escola*.
- Bell, J. (2010). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva Publicações.
- Benito, Y. (1995). *Como debe actuar el profesor en la aula com un superdotado*. Ideación, 5.
- Benito, Y.; Alonso, J. (2004). *Superdotados, Talentos, Creativos y Desarrollo Emocional*. Equador: Universidad Técnica Particular de Loja.
- Benito, Y. (2009). *Superdotación y Asperger*. Madrid: Editorial EOS.
- Binet, A.; Simon, T. (1954). *La Mesure du Développement de L'intelligence hez Les Jeunes Enfants*. Paris: Éditions Bourrellier.
- Bissell, J. (1993). *Human Cognitive Abilities. A Survey of Factor – Analytic Studies*. New York: Cambridge University Press.
- Black, T. (1993). *Evaluating Social science research: an introduction*. London: Sage Publications.
- Bodgan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Bravo, M.P.C. (1992b). La metodologia cualitativa. In M.P. Colás Bravo & L.B. Eisman (Eds.), *Investigación educativa*. Sevilha: Ediciones Alfar.
- Caracol, C. C., Palma, P. J., Lopes, M. P., & Sousa, M. J. (2014). Gestão estratégica do Talento na perspectiva individual e organizacional: Proposta de modelo. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 16, 10-21.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação -Guia para Auto-Aprendizagem (2.ª Edição ed.)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Charles, C.M. (1998). *Introduction to educational research (3º ed.)*. New York: Longman.
- Coutinho, C.P. (2018). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Costa-Lobo, C. (2018). Notas introdutórias. In F.H.R. Piske, T. Stoltz, C. Costa-Lobo, A. Rocha, & E. Vázquez-Justo (Org.), *Educação de superdotados e talentosos: emoção e criatividade*. Curitiba: Juruá Editora.
- Cropley, A.J. (1993). *Giftedness: Recent thinking*. International Journal of Educational Research, 19.
- Csikszentmihalyil, M. (1997). *Intrinsic motivation and effective teaching: a flow analysis*, in J. L. Bess (eds.), *Teaching well and liking it*. Londres: The John Hopkins University Press.
- Declaração dos Direitos da Criança. Proclamada pela Resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas n.º 1386 (XIV), de 20 de novembro de 1959.

Declaração de Salamanca (1994). *Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*: Edições Unesco.

Decreto-lei nº 54/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06.

Decreto-lei nº 55/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06.

Denzin, N.K. (1989). *Interpretative biography*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Esteves, T., Costa-Lobo, C., Valente, J., & André, L. (2017). Serviço psicopedagógico de promoção de habilidades cognitivas em atletas de competição: SPAC. *Revista Talento, Inteligencia y Creatividad*, 4(1).

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

Evans, V. (2017). *The Emoji Book*. London: Michael O'Mara Books Ltd.

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

Feldman, D. H.; com Goldsmith, L.T. (1991). *Nature's gambit: Child prodigies and the development of human potential*. Nova Iorque: Teachers College Press.

Feldman, H. ; Piirto, J. (1995). *Parenting talented children*, in M Bornstein (ed.), *Handbook of parenting*, I, Nova Iorque: Longman.

Feldman, H. (2003). *A Developmental, Evolutionary Perspective on Giftedness*. Bordland, H. *Rethinking Gifted Education*. New York: Teacher College Press.

Fleith, D. (2006). *Criatividade a altas habilidades/superdotação*. Acedido em 10 de dezembro de 2018, de *Revista Educação Especial*, n.º 28: <http://coralx.ufsm.br/revce/index.htm>

Freeman, J. (1992). *Quality Education: the development of competence*. Geneva and Paris: UNESCO.

Fleith, D., & Alencar, E. (2007). *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores*. Porto Alegre: Artmed.

Freeman, J., Guenther, Z. C. (2000). *Educando os mais capazes: ideias e ações comprovadas*. São Paulo, EPU.

Freeman, J. (2000). *Giftedness, responsibility and schools*. *Giftes Education International*, 15.

Flick, U. (1998). *An introduction to qualitative research*. London: Sage Publications.

Gagné, F. (2000). *Understanding the complex choreography of talent development through DMGT-Based Analysis*. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J.

Gagné, F. (2004). *Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory*. *High Ability Studies*, 15 (2).

Gagné, F. (2009). *Construindo o Talento a partir da Dotação: Breve Visão do DMGT 2.0*.

- Gagné, F.; Guenther, Z. (2010). O DMGT 2.0 de François Gagné: *Construindo talentos a partir da dotação. Sobredotação 11*, 7-23. Braga: ANEIS.
- Galton, F. (1988). *Herencia Y Eugenesia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Garcia- Santos, S., Almeida, L., & Cruz, J.F. (2012). Avaliação psicológica nas altas habilidades e na excelência. *Psicologia, Educação e Cultura*, 16.
- Gardner, H. (1995). *Inteligências Múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gardner, H. (1996). *L'intelligence et l'école: La pensée de l'enfant et les visées de l'enseignement*. Paris, France: Retz.
- Gardner, H. (1998). *Uma nova concepção de inteligência. Noesis*, nº 48=ut, dez.
- Gardner H., (2000). Commentary: *A Case against Spiritual Intelligence*, in: The International Journal For The Psychology Of Religion, Volume 10, nº 1.
- Gardner, H. (2002). *Estruturas da Mente. A Teoria das Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre: ARTMED Editora.
- Guenther, Z. (2000). *Desenvolver Capacidades e Talentos – um conceito de inclusão*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Guenther, Z. (2011). *Caminhos para Desenvolver o Potencial e Talento*. Coletânea Maioridade. Lavras: Editora UFLA
- Guenther, Z. (2012). *Crianças dotadas e talentosas... Não as deixem esperar mais!*. Rio de Janeiro: GENLTC.
- Guilford, J.P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: MacGraw-Hill.
- Haguette, Teresa Maria Frota. *Metodologias qualitativas na Sociologia*. 5ª edição. Petrópolis: Vozes, 1997.
- Heacox, D. (2009). *Making Differentiation a habit*. Minneapolis, United States: Free Spirit Publishing Inc., U.S..
- Johnsen, S.; Ryser, G. (1996). An overview of effective practices with gifted students in general-education settings. *Journal for the Education of the Gifted*, New York, Association for the Gifted - CEC, v. 19, n. 4, oct..
- Kirk, S.; Gallagher, J. (1987). *Educação da Criança Excepcional*. São Paulo: Martins Fontes.
- Kumar, R. (2011). *Research methodology: a step by step guide for beginners* (3º ed.). London: Sage publications.
- Lakatos, Eva Maria & MARCONI, Marina de Andrade. *Técnicas de pesquisa*. 3ª edição. São Paulo: Editora Atlas, 1996.

Lehman, E. B., & Erdwins, C. J. (2004). The social and emotional adjustment of young intellectually gifted children. In S. Moon (Ed.), *Social/emotional issues, underachievement and counseling of gifted and talented students*. Thousand Oaks: Corwin.

Lei de Bases do Sistema Educativo. Lei n.º 46/86. Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14. Assembleia da República.

Matos, D. S., Cruz, J. F. A., & Almeida, L.S. (2011). Excelência no Desporto: Para uma compreensão da “arquitetura” psicológica dos atletas de elite. *Motricidade*, 7(4).

Medeiros, A. M. L. (2015). *O impacto na autoeficácia percebida de crenças e jovens sobredotados de um programa de competências pessoais, sociais emocionais*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Portucalense, Portugal.

Medeiros, A. M., Fernandes, S. M., Vásquez-Justo, E., & Costa-Lobo, C. (2017). *Giftedness and ADHD*. In E. Vásquez-Justo, & A. P. Blanco (Eds.). *THDA y Transtornos Asociados HD*. Maribor: Lex Localis Press.

Mertens, D.m. (1998). *Research methods in Education ans Psychology: integrating diversity with quantitative & qualitive approaches*. London: Sage publications.

Miles, M. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis* (2ª ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.

Ministério da Educação. (1998). *Crianças e jovens sobredotados: intervenção educativa*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Básico (DEB).

Miranda, L. & Almeida, L.S. (2002). Sobredotação em Portugal: contributos das associações portuguesas para a divulgação do tema. *Sobredotação*, 3 (2).

Miranda, L. (2003). Sinalização de alunos sobredotados e talentosos: o confronto entre sinalização dos professores e dos psicólogos. Dissertação de mestrado. Coimbra: Universidade de Coimbra, FPCE.

Miranda, L. & Almeida, L.S. (2005). “Odisséia”: um programa de enriquecimento escolar para alunos do 2º ciclo do ensino básico. *Sobredotação*, 6, 221-236.

Miranda, L. (2014). Práticas educativas e factores associados à identificação de alunos mais capazes. *Resumos do Congresso Internacional da ANEIS 2014*.

Mönks, F. J. (1992). *Development of gifted children: The issue of identification and programming*. In F. J. Mönks, & W. Peters (Eds.), *Talent for the future*. Assen, Maastricht: Van Gorcum.

Mönks, F. J. (1994). *Desarrollo socio-emocional de los niños superdotados*. In Y. Benito (Ed.), *Intervención e investigación psicoeducativa en alunos superdotados*. Salamanca: Amarú.

Monteiro, S., Castro, M., Almeida, L., & Cruz, J. F. A. (2009). Alunos de excelência no ensino superior: comunalidades e singularidades na trajetória académica. *Análise Psicológica*, 27(1).

Novaes, M. H. (1979). *Desenvolvimento psicológico do superdotado*. S. Paulo: Editora Atlas, S.A.

Novaes, H. (1992). *Psicologia de la actitud creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.

- Oliveira, E. P. L. (2007). *Alunos sobredotados: a aceleração escolar como resposta educativa*. Dissertação de doutoramento. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Oliveira, J. C. (2013). Sobre-excitabilidade e Talento: Evidências de validade da versão brasileira do Overexcitability Questionnaire Two. Tese de Mestrado em Psicologia na Universidade Federal de Juiz de Fora.
- Pereira, M. (2000). *Sobredotação: a pluralidade do conceito in revista Sobredotação Vol. I*. Anéis, Braga.
- Pereira, F. (2005, Ano 39). Educação e Desenvolvimento de Alunos Sobredotados: Factores de risco e de protecção, *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Coimbra: Universidade de Coimbra,
- Piaget, J. (1996). O Nascimento da Inteligência na Criança. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Pocinho, M. (1990). Definição, características e educação de alunos sobredotados. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 19. ABPEE. Acedido em 10 de dezembro de 2018, em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382009000100002.
- Portaria nº 223 A/2018, de 3 de agosto. Diário da República n.º 149/2018, 1º Suplemento, Série I de 2018-08-03.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L.V. (2003). *Manual de investigação em Ciências Sociais* (3ª ed.). Departamento de Sociologia da Universidade Nova de Lisboa: Gradiva.
- Renzulli, J. S. (1978). *What makes giftedness? Reexamining a definition*. *Phi Delta Kappan*, 60 (5).
- Renzulli, J. S.; Reis, S. M.; Smith, L. H. (1981). *The Revolving Door Identification Model*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. (1984). *The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity*. Connecticut: The University of Connecticut.
- Renzulli, J.S. & Reis, S.M. (1985). *The schoolwide enrichment model: a comprehensive plan for educational excellence*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. (1986). *The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity*. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University Press.
- Renzulli, J.S. & Reis, S.M. (1994). Research related to the schoolwide enrichment triad model. *Gifted Child Quarterly*, 38 (1).
- Rocha, A., Almeida, A. I. S., Palhares, C., Oliveira, E. P., Fonseca, H., Almeida, L. S., Miranda, L., Pereira, M., & Bahia, S. (2017). *Guia para Professores e Educadores*. Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação.
- Roldão, M. C. (1999ª). *Gestão Curricular: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação/DEB.

- Roldão, M. C. (1999b). *Os Professores e a Gestão do Currículo: perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada. Conceito, discurso e praxis*. Porto: Porto Editora.
- Rosa, A. (2009). *Conhecimentos e percepções dos professores na área da sobredotação*. Dissertação de mestrado em Psicologia da Educação. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade do Algarve, Faro, Portugal.
- Sanchez, M. D.; Costa, j. L. (2000). *Los Superdotados: esos alumnos excepcionales*. Málaga, Ediciones Aljibe.
- Schmitz, J.; Galbraith, J. (1985). *Managing the social and emotional needs of the gifted*. Minneapolis.
- Serra, H. (2000). *Projecto Sábados Diferentes: um programa de apoio ao desenvolvimento pessoal e social de crianças sobredotadas*, in Almeida, L. S., et al., (Orgs.). *Alunos Sobredotados: Contributos Para a Sua Identificação e Apoio*. Braga. ANEIS.
- Serra, H. (2004) *O aluno sobredotado/a criança sobredotada: compreender para apoiar*. Vila Nova de Gaia, APCS: Gailivro.
- Serra, H.; Mamede, M.; Sousa, T. (2004). *Sobredotação: uma realidade/um desafio. Cadernos de Estudo, 1*.
- Serra, H. (2005). *O aluno sobredotado*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- Serra, H. (2008). *Sobredotação: uma Problemática, uma Perspectiva de Intervenção*, in Serra, H. S., (Coord.), *Domínio Cognitivo: estudos em Necessidades Educativas Especiais*. Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro.
- Serra, H. (2013b) II Encontro do Pólo de Beja da APCS – 2013 *Ano Internacional da Sobredotação: Que presente? Que Futuro?*. Comunicação apresentada no IPB, Beja.
- Serra, H., & Fernandes, A. S. (2015). *Será o meu filho sobredotado?*. Porto: Porto Editora.
- Serrano, J. (2005). *Percursos e práticas para uma escola inclusiva*. Tese em Estudos da Criança-Ramo do Conhecimento em Educação Especial da Universidade do Minho para a obtenção do grau de Doutor, orientada por Luís de Miranda Correia. Acedido a 15 de dezembro de 2018 em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6981>
- Schuler, P. (2002). Perfectionism in gifted children and adolescents. *Journal of social and emotional development of gifted children*. Waco: Pufrock.
- Schutt, R.K. (1999). *Investigating the Social World: The process and practice of research* (2ª ed.). Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Shaw, I.F. (1999). *Qualitative evaluation*. London: Sage Publications.
- Silva, M. (1992). *Sobredotados: suas necessidades educativas específicas*. Porto: Porto Editora.

- Silva, M. (2016). *Programa de escrita criativa para sobredotados* (1ª ed.). Viseu: Psicosoma.
- Silverman, L. K. (2002). Asynchronous development. *Journal of social and emotional development of gifted children*. Waco: Pufrock.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, F. (2010). *Diferenciação Curricular e Deliberação Docente*. Porto: Porto Editora.
- Spearman, C. (1936). *Les aptitudes de l'homme*. Paris: conservatoire National des Arts et Métiers.
- Sprinthall, N.; Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Alfragide: McGraw-Hill.
- Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2ª ed.). Oxford: Pergamon.
- Sternberg, R. (2006). The Nature of Creativity. *Creativity Research Journal*, 18(1).
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: integrating quantitative and qualitative approaches in the Social and Behavioral Sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Terman, L. M. (1965). The discovery and encouragement of exceptional talent. *Psychology and education of the gifted: Selected readings*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Terrasier, J-C. (2014). *Les enfants surdoués*. Paris: ESF Editor.
- Thurstone, L. (1999). *The nature of intelligence*. Oxon: Routledge.
- Torrance, E. P. (1975). *Criatividade: medidas, testes e avaliações*. São Paulo: Ibrasa.
- Troxclair, D. (2000). *Differentiating instruction for gifted students in regular education social classes*. Roeper Review, Philadelphia, Taylor & Francis Group, v. 22, n. 3.
- 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*, 101-128. Porto: Edições Afrontamento.
- Valle, M. (2001). *Guía para la identificación y seguimiento de alumnos superdotados – Educación Primaria*. Valencia: Cisspraxis Educación.
- Vilas Boas, C.; Peixoto, L. M. (2003). *As crianças sobredotadas: conceito, características, intervenção educativa*. Braga: APPACDM.
- Winner, E. (1996). *Crianças sobredotadas: mitos e realidades* (1º ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Yin, R. (1994). *Case study research: design and methods* (2ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications

Ziegler, A. (2005). The actiope model of giftedness. In R. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Ziegler, A. & Stoeger, H. (2017). Systemic gifted education. A theoretical introduction. *Gifted Child Quarterly*, 61.

Sobredotação: propostas para práticas educativas, no domínio da Escrita, para alunos do 4º ano

ANEXOS

ANEXO 1

Guião de Entrevista

Breve descrição de cada entrevistado (sexo, idade, formação, tempo de serviço, se leciona no ensino público ou privado, que funções desempenha)

1 - Possui alguma formação no âmbito da Educação Especial? Se sim, qual?

2 – E no âmbito da sobredotação, possui formação?

3 - Já trabalhou com crianças sobredotadas?

4 - Conhece as características e necessidades dos alunos sobredotados? Se sim, quais as que considera mais evidentes?

5 - Ao longo da sua formação inicial, abordou a temática da sobredotação?

6 - Enquanto profissional, sente que está apto a trabalhar adequadamente com alunos sobredotados?

7 - A escola onde leciona tem os meios necessários (humanos e materiais) para a intervenção com alunos sobredotados?

8 - Sabe quais são os métodos pedagógicos mais indicados para a intervenção com alunos sobredotados? Se sim, quais são?

9 - Na sua opinião, considera que os professores, em Portugal, possuem formação relativamente à sobredotação? Sente que estão preparados para trabalhar com crianças sobredotadas?

10 - No seu entender, que tipo de problemas surgem na escola, relativamente aos alunos sobredotados?

11 - Tem conhecimento das medidas de intervenção com alunos sobredotados, previstas na legislação portuguesa? Se sim, sabe indicá-las?

12 - A seu ver, a legislação portuguesa está adequada aos alunos sobredotados?

13 - Com a entrada em vigor do Decreto-lei 54/2018, considera que há maior ou menor facilidade no atendimento aos alunos sobredotados? Porquê?

14 – De entre os diferentes tipos de medidas previstas na atual legislação, quais considera deverem abranger os alunos sobredotados?

15 – Considera serem aplicáveis aos alunos sobredotados algumas das medidas seletivas? Quais?

ANEXO 2

Entrevista I

E1

Sexo: feminino.

Idade: 60 anos.

Formação: Mestre em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário.

Tempo de serviço: 17 anos no privado e presentemente no público.

Função atual: Professora de Filosofia e Técnico de AEC.

1 - Possui alguma formação no âmbito da Educação Especial? Se sim, qual?

Não.

2 – E no âmbito da sobredotação, possui formação?

Sim, tirei uma formação em sobredotação, na Escola Paula Frassinetti.

3 - Já trabalhou com crianças sobredotadas?

Sim, trabalho no PIC de Vila Nova de Gaia

4 - Conhece as características e necessidades dos alunos sobredotados? Se sim, quais as que considera mais evidentes?

Sim. As características mais evidentes são a curiosidade, a necessidade de saber mais e persistência nos seus interesses.

5 - Ao longo da sua formação inicial, abordou a temática da sobredotação?

Não.

6 - Enquanto profissional, sente que está apto a trabalhar adequadamente com alunos sobredotados?

Julgo que sim, mas há necessidade constante de atualização e formação sobretudo nas áreas sobretudo pedagógicas.

7 - A escola onde leciona tem os meios necessários (humanos e materiais) para a intervenção com alunos sobredotados?

A nível humano sim. A nível de recursos materiais são poucos sobretudo, na área das tecnologias necessárias para fazer as pesquisas.

8 - Sabe quais são os métodos pedagógicos mais indicados para a intervenção com alunos sobredotados? Se sim, quais são?

Sim, aquilo que possa desenvolver o seu conhecimento, participar de forma ativa na sua procura, realizando para isso atividades concretas onde possa exprimir os seus talentos e capacidades.

9 - Na sua opinião, considera que os professores, em Portugal, possuem formação relativamente à sobredotação? Sente que estão preparados para trabalhar com crianças sobredotadas?

Em princípio não, só se procurarem a nível pessoal, mas mesmo assim há pouca informação/formação e divulgação nesta área, de forma a saber lidar com estas crianças.

10 - No seu entender, que tipo de problemas surgem na escola, relativamente aos alunos sobredotados?

Sobretudo acontecem problemas pela sua desmotivação na aula devido à facilidade e rapidez com que adquirem e compreendem a informação, e também por gostarem de aprofundar mais os temas e não haver espaço para isso numa aula curricular normal. Também têm alguns problemas a nível de relacionamento interpessoal que muitas vezes procura manifestações abusivas/agressivas para com professores e colegas e todas as pessoas ao seu redor, inclusive a família.

11 - Tem conhecimento das medidas de intervenção com alunos sobredotados, previstas na legislação portuguesa? Se sim, sabe indicá-las?

Neste momento existe com a escola inclusiva para todos em que estes alunos estarão inseridos.

12 - A seu ver, a legislação portuguesa está adequada aos alunos sobredotados?

A prática letiva na maior parte dos casos não esta adequada a estes alunos, daí haver tantos conflitos em situação de aula.

13 - Com a entrada em vigor do Decreto-lei 54/2018, considera que há maior ou menor facilidade no atendimento aos alunos sobredotados? Porquê?

Depende, das escolas, das turmas e dos professores. Haverá situações em que tudo está coordenado e com os meios e apoios necessários, funcionará com bons resultados (já há várias escolas no país com essas condições e em que os resultados são excelentes), mas na maioria, e dada a falta dessas mesmas condições, os resultados são frustrados. Terá de haver um outro modelo de escola/ensino/aprendizagem que interligue todos esses fatores para um bom resultado.

14 – De entre os diferentes tipos de medidas previstas na atual legislação, quais considera deverem abranger os alunos sobredotados?

Julgo fundamental a mudança curricular, mais adaptada aos interesses e ritmos dos alunos, bem como, outra prática letiva, com mais autonomia e experiências diversificadas para os alunos.

15 – Considera serem aplicáveis aos alunos sobredotados algumas das medidas seletivas? Quais?

Sim, sobretudo a nível curricular, desenvolvimento de pesquisas e projetos (interdisciplinar e transdisciplinar), e relacionamento entre pares (trabalho de equipa).

Entrevista II

E2

Sexo: feminino.

Idade: 48 anos.

Formação: Licenciatura em Humanidades; Especialização em Educação Especial (Domínio cognitivo e motor); Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Professores; Mestrado em Ciências da Educação; Doutoranda em Ciências da Educação.

Tempo de serviço: 25 anos no ensino público.

Função atual: Professora de Educação Especial e, entre outros cargos, Coordenadora do Grupo de Educação Especial

1 - Possui alguma formação no âmbito da Educação Especial? Se sim, qual?

Sim: Especialização em Educação Especial e Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Educação Especial

2 – E no âmbito da sobredotação, possui formação?

Sim: formação acreditada (25 horas) e outros momentos em Congressos, etc.

3 - Já trabalhou com crianças sobredotadas?

Sim.

4 - Conhece as características e necessidades dos alunos sobredotados? Se sim, quais as que considera mais evidentes?

Criatividade; atividade, mesmo motora, acima da média; necessidade de evidenciar o seu conhecimento; capacidade acima da média para estar focado em tarefas, sobretudo que sejam do seu interesse.

5 - Ao longo da sua formação inicial, abordou a temática da sobredotação?

Não.

6 - Enquanto profissional, sente que está apto a trabalhar adequadamente com alunos sobredotados?

Sim. Perante questões que possam surgir, tenho por princípio procurar formas de poder ser útil.

7 - A escola onde leciona tem os meios necessários (humanos e materiais) para a intervenção com alunos sobredotados?

Sim: temos, inclusivamente o Projeto Investir na Capacidade (para alunos sobredotados) há 7 anos. Quando esses meios humanos e materiais não existem na escola, fazem-se parcerias com Instituições.

8 - Sabe quais são os métodos pedagógicos mais indicados para a intervenção com alunos sobredotados? Se sim, quais são?

Os métodos pedagógicos são aqueles que, como para todos os outros alunos, vão ao encontro das suas necessidades. No caso destes alunos, pode passar por ir para além

do que está a ser dado, pode ser compactar a informação, não os obrigando a repetições que os desmotivam, poderia ser dispensá-los de algumas aulas, integrando-os em projetos onde possam maximizar o seu potencial...

9 - Na sua opinião, considera que os professores, em Portugal, possuem formação relativamente à sobredotação? Sente que estão preparados para trabalhar com crianças sobredotadas?

Os professores não têm formação nesta área, talvez porque não considerem que seja uma área prioritária. Pensa-se, erradamente, que estes alunos não necessitam de diferenciação pedagógica. Como consequência, creio que uma percentagem elevada de professores não está preparada para trabalhar com alunos sobredotados.

10 - No seu entender, que tipo de problemas surgem na escola, relativamente aos alunos sobredotados?

Desmotivação e comportamento desadequado (como consequência do primeiro problema que referi).

11 - Tem conhecimento das medidas de intervenção com alunos sobredotados, previstas na legislação portuguesa? Se sim, sabe indicá-las?

A legislação atual (54/2018 e 55/2018) prevê que se olhe cada aluno na sua individualidade. O DUA (desenho Universal para a Aprendizagem), um dos modelos pilares de toda a filosofia inclusiva reiniciada com este novo quadro legal, permite – e obriga – que todos os professores, nas suas salas, planifiquem pensando para todos os alunos, ao longo da curva de Gauss.

12 - A seu ver, a legislação portuguesa está adequada aos alunos sobredotados?

Está adequada a todos os alunos (com lacunas mais graves, nomeadamente para o outro lado da Curva de Gauss), assim as práticas se adequem.

13 - Com a entrada em vigor do Decreto-lei 54/2018, considera que há maior ou menor facilidade no atendimento aos alunos sobredotados? Porquê?

Na teoria, haverá mais. O problema, contudo, normalmente, não são as leis, mas (para além das interpretações em cada escola) as práticas. O princípio da flexibilidade, previsto no DL 55/2018, de 6 de julho, e o da educação inclusiva, explanado no 54/2018,

de 6 de julho, e previsto nos dois – DL 54 e 55/2018 – permite, assim as escolas queiram e os professores saibam como, adequar o ensino a cada forma diferente de aprender.

14 – De entre os diferentes tipos de medidas previstas na atual legislação, quais considera deverem abranger os alunos sobredotados?

É evidente que as medidas universais previstas nas alíneas a) e b) podem adequar-se a alunos sobredotados. Para além destas, a medida universal prevista na alínea c) poderá também ser ativada.

15 – Considera serem aplicáveis aos alunos sobredotados algumas das medidas seletivas? Quais?

À partida, e centrando-nos apenas na sobredotação (ou seja, sem estarem previstas outras situações), não me parece que seja necessário aplicar-se medidas seletivas.

Entrevista III

E3

Sexo: feminino.

Idade: 42 anos.

Formação: Licenciatura em Psicologia, Pós-Graduação em Filosofia, Diploma de Estudos Avançados (DEA) em Didática e Organização Escolar e Doutoramento em Ciências da Educação.

Tempo de serviço: 20 anos de experiência.

Função atual: Psicóloga em Estabelecimento de Ensino Privado.

1 - Possui alguma formação no âmbito da Educação Especial? Se sim, qual?

No que diz respeito à formação no âmbito da Educação Especial, tive acesso à mesma através de várias disciplinas, quer da licenciatura (especialidade de Psicologia do Desenvolvimento e da Educação da Criança), quer do DEA e do Doutoramento em Ciências da Educação. Para além do referido, fiz diversas Ações de Formação, Acreditadas e de curta duração, nesta área.

2 – E no âmbito da sobredotação, possui formação?

Sim.

3 - Já trabalhou com crianças sobredotadas?

Sim, há 22 anos que trabalho com crianças sobredotadas.

4 - Conhece as características e necessidades dos alunos sobredotados? Se sim, quais as que considera mais evidentes?

Dependendo do tipo de inteligência que a criança/o aluno tem, podemos dizer que o perfil é, de uma forma geral, constituído pelas seguintes características:

Capacidade elevada em certas realizações académicas;

Interesse sobre temas complexos;

Curiosidade elevada;

Rejeição de rotinas;

Linguagem elaborada;

Motivação para as áreas de âmbito científico;

Perfeccionismo;

Sensibilidade pelas grandes causas mundiais/Sentido de Justiça.

5 - Ao longo da sua formação inicial, abordou a temática da sobredotação?

Sim.

6 - Enquanto profissional, sente que está apto a trabalhar adequadamente com alunos sobredotados?

Sim, embora exija uma formação constante.

7 - A escola onde leciona tem os meios necessários (humanos e materiais) para a intervenção com alunos sobredotados?

Em parte.

8 - Sabe quais são os métodos pedagógicos mais indicados para a intervenção com alunos sobredotados? Se sim, quais são?

Os métodos pedagógicos a utilizar, a nível de sala de aula, são maioritariamente os métodos: ativo, demonstrativo e interrogativo, mas, independentemente dos métodos, há que ter em conta a diferenciação de atividades, estratégias e recursos a utilizar.

9 - Na sua opinião, considera que os professores, em Portugal, possuem formação relativamente à sobredotação? Sente que estão preparados para trabalhar com crianças sobredotadas?

Na minha opinião, os professores não possuem formação e não estão, em geral, preparados para trabalhar com estas crianças.

10 - No seu entender, que tipo de problemas surgem na escola, relativamente aos alunos sobredotados?

Nestas crianças há sempre a possibilidade da existência de dessincronias, isto é, discrepâncias no desenvolvimento que a criança apresenta nos diversos domínios.

Existem sobretudo desníveis entre habilidades cognitivas e habilidades motoras e psicomotoras (entre inteligência e coordenação e ou movimento) e/ou entre habilidades cognitivas e maturidade emocional (inteligência e interação social e relação). Sendo que os possíveis problemas dizem respeito à coordenação/psicomotricidade e à interação/relação social. De salientar que o atrás referido se verifica em algumas crianças, não necessariamente em todas.

11 - Tem conhecimento das medidas de intervenção com alunos sobredotados, previstas na legislação portuguesa? Se sim, sabe indicá-las?

Sim, no que diz respeito à Portaria nº 223-A/2018 de 3 de agosto: um aluno que revele capacidade de aprendizagem excepcional e um adequado grau de maturidade poderá progredir mais rapidamente no ensino básico, através de uma das seguintes hipóteses ou de ambas:

- a) Concluir o 1.º ciclo com 9 anos de idade, completados até 31 de dezembro do ano respetivo, podendo completar o 1.º ciclo em três anos;
- b) Transitar de ano de escolaridade antes do final do ano letivo, uma única vez, ao longo dos 2.º e 3.º ciclos.

No que respeita ao Decreto-lei 54/2018, podem ser implementadas medidas universais, nomeadamente a diferenciação pedagógica, certas acomodações curriculares, enriquecimento curricular, promoção do comportamento pró-social e intervenção com foco académico e/ou comportamental em pequenos grupos. As medidas seletivas serão abordadas na resposta à questão nº 15.

12 - A seu ver, a legislação portuguesa está adequada aos alunos sobredotados?

Não posso dizer que seja adequada, embora alguns aspetos sejam adequados. No meu entender, a legislação deveria ser mais específica em relação aos alunos sobredotados, nos vários níveis de ensino e deveria existir formação neste âmbito para todos os professores.

13 - Com a entrada em vigor do Decreto-lei 54/2018, considera que há maior ou menor facilidade no atendimento aos alunos sobredotados? Porquê?

Embora dependa da forma como cada instituição educativa interprete e coloque em prática a nova legislação, considero que há uma maior possibilidade de atender às necessidades destes alunos com este Decreto-lei porque é mais acessível, ou seja, mais fácil de aplicar e com documentos/burocracia mais simples; e mais maleável/flexível, pois as medidas podem ser facilmente revistas e alteradas.

14 – De entre os diferentes tipos de medidas previstas na atual legislação, quais considera deverem abranger os alunos sobredotados?

Considero que estes alunos devem ser abrangidos pelas medidas universais e, se necessário, pelas medidas seletivas.

15 – Considera serem aplicáveis aos alunos sobredotados algumas das medidas seletivas? Quais?

Sim, dependendo do perfil do aluno sobredotado e da necessidade de se implementarem mais medidas para além das universais, podem ser adotadas as medidas seletivas, nomeadamente as adaptações curriculares não significativas e o apoio tutorial.

ANEXO 2

Atividade 1: trabalho mais e menos enriquecido.

Trabalho mais enriquecido:

O 🤔 desistiu de jogar à 🏈 e 🗣️ que ele não era 👍 em nada. O seu amigo 🗣️ que todas as 👤 são 👍 em alguma coisa e que ele podia ser 👍 em alguma coisa também. O 🤔 🗣️ que ele era 👍 em ser 🗣️. O amigo dele 👍 da 💡 e disse que ele tinha que entrar para o show de talentos "Inferno's Got Talent".

-Eu vou mostrar o quão eu sou 🗣️ em jogar à 🏈!- 🗣️ o 🤔

Mas aí o seu amigo lembrou que o 🤔 🗣️ que desistiu de jogar à 🏈, então o 🤔 decidiu exibir o talento de ser 🗣️ em viver.

Quando chegou o dia do show de talentos, o 🤔 ia fazer o grande final do show. A 👤 toda estava 🗣️ para ele orgulhosa.

- Hoje eu vou apresentar um super talento que eu tenho!, disse o 🤔

- Qual é? Pensou a plateia.

- Eu sou muito 👍 em ser 🗣️!- disse ele, - Mas hoje eu vou mostrar o talento de ser 👍 em ser 🗣️ em viver.

Todos desanimaram, especialmente a 👤 do 🤔 que fez 🗣️, porque o talento do 🤔 era uma das coisas mais idiotas do mundo.

Adivinhem o que aconteceu? O 🤔 disse que ele era 👍 em ser 🗣️ em viver, então já que ele é 🗣️ em viver, ele 🗣️. E a plateia o 🗣️, pela grande burrice que ele fez, e que ele nunca fará de novo(porque ele está 🗣️)

Moral da história: ser 👍 em ser 🗣️ em alguma coisa não é um talento.

Trabalho menos enriquecido:

Era uma vez uma 👤 que ia visitar a sua 👤. A 👤 estava a passar a quando encontrou o 🐷 mau. Para a onde vais o 🐷 mau perguntou a 👤 "vou para a 🏠 da minha 👤" respondeu a 👤. A 👤 continuou a andar até a 🏠 da 👤.

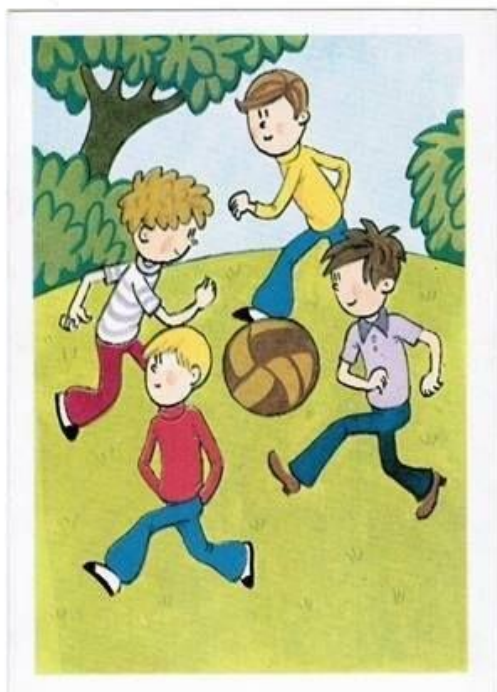
Quando segou a 🏠 da 👤 a 👤 viu o 🐷 mau a 🗣️ a sua 👤. A 👤 gritou e começou a 🗣️, a máxima que conseguia ela viu o causador e 🗣️, para ele e disse o 🐷 mau ta a 🗣️ a minha 👤. vem comigo rápido a 👤 disse quando antes que o 🐷 mau come a minha 👤 toda. Quando nós segamos o 🐷 mau tinha comido a minha 👤 mas a minha 👤 estava viva na barriga do 🐷 mau.

O causador matou o 🐷 mau e abriu-lhe a barriga para tirar a 👤 da 👤. A 👤 viveu feliz com a sua 👤 velha para sempre.

ANEXO 3

Atividade 2: opções (imagens retiradas do site www.pinterest.pt).

Opção 1:



Opção 2:



ANEXO 4

Atividade 2: trabalho mais e menos enriquecido.

Trabalho mais enriquecido:

O Menino de Cabelos Loiros

O menino de cabelos loiros Anda sempre a cantarolar Não se enquadra com ninguém Mas nunca para de brincar!	Colhe as flores mais coloridas Das bermas do passeio Salta, corre, salta, corre, Sempre sozinho no recreio.
Sobe às árvores mais altas Fala com os corvos pretos Sussurra às borboletas Mil poemas secretos...	Este menino bem brincalhão Nunca sabe ouvir um não Segue com as suas ideias Mesmo quando se tornam feias.
Passa pelos meninos Que o convidam para jogar Mas nunca tem tempo P'ra se esconder ou procurar.	Se um dia vires por aí O menino de cabelos loiros Junta-te a ele e aprende A ser caçador de tesoiros...

Trabalho menos enriquecido:

Os amigos no desgoto.

Era uma vez dois senhores que tavam a andar eles eram amigos e entam eles foram jantar. Mas mesmo a beira do restaurante eles caíram no desgoto e cheirava muito mal e eles caçavam muito. Eles estavam sempre a tentar subir mas eles nunca conseguem porque estava escuro e eles não conseguem. Eles estavam a dormir um dizia "Namorada" e o outro dizia "Mãe" e depois acordaram. E um dos dois amigos acordou e ligou a polícia e depois a polícia salvou e o amigo estava a dormir ainda esta e depois ele disse "dolorote" e toda a gente riu há há há há.

ANEXO 5

Atividade 3: imagem selecionada.



ANEXO 6

Atividade 3: trabalho mais e menos enriquecido.

Trabalho mais enriquecido:

As Asas da Imaginação

Voo, voo pelo imaginar,
Sem saber o que estou a passar,
Mas não quero parar!

Brinco em cima de uma abelha,
Sinto um sussurro na orelha,
E já não me sinto aselha!

Juntos espalhamos o amor,
Como pétalas de uma flor,
Para não mais sentir dor!

Sorrio, feliz, para o sol,
Olho em volta e vejo um farol,
Com um bom aroma a mentol!

Adoro viver esta linda vida,
É como uma aventura lida,
Ou uma música cheia de batida!

Não sei se isto é um sonho,
Um poema que componho,
Mas sinto-me muito risonho!

“O que é que se está a passar?”
Estão os pais a perguntar,
“Devias estar a estudar!”

E eu respondo com carinho,
Até solto um risinho:
“Estou só a sonhar...”

“Oh! Como é bom imaginar!”

Trabalho menos enriquecido:

No fim do dia uma abelha gigante estava a retirar dentes de leite com a menina nas suas costas e a voar pela cidade. Depois de a abelha gigante e a menina acabarem os dentes de leite a abelha gigante passou a menina no chão em casa dela. e disse adeus menina disse a abelha adeus menina e a menina respondeu adeus também muito triste e a menina foi para casa. No dia seguinte a menina espera que a abelha fosse buscar a menina a menina espera e espera 2 horas mas a abelha não chegou a menina depois viu a abelha e disse ABELHA! e deu um salto bem alto e depois a abelha respondeu MENINA! e depois a abelha viu a menina até ao parque infantil que elas sempre iam brincar. Quando elas começaram elas brincaram em todo o lado e toda a manhã a tarde elas fizeram uma viagem pela cidade e depois ficaram na praia a olhar para as estrelas e depois a menina foi levada a casa pela abelha e a abelha foi para sua casa a abelha sempre gostava de brincar com a menina e a menina sempre gostava de ir a brincar com a abelha. Elas eram felizes, melhores amigas e brincavam e falavam todos os dias mas um dia a abelha não foi a casa da menina levou-la para elas irem brincar juntas mas isto continuou por um mês inteiro.

então a menina foi a casa da abelha e ela viu a abelha com a sua amiga então a menina cumprimentou a outra menina essa menina era boa a cozinhar então ela fez um almoço gigante toda gente ficou cheia. Depois de isso elas estavam sempre a falar juntas sempre e nunca discutiram e ficaram as três melhores amigas inseparáveis para sempre.

ANEXO 7

Atividade 4: imagem inicial selecionada.



ANEXO 8

Atividade 4: imagem final.



ANEXO 9

Atividade 4: trabalho mais e menos enriquecido.

Trabalho mais enriquecido:

*Pelo bosque passeava
Não se ouvia murmúrio
Só o passarinho chilreava...*

*Baloçavam ao ritmo do vento
Os galhos tão lá no alto
Um passo bem mais rasteiro
Fez-me sentir em sobressalto!*

*Naquela árvore robusta
Um coração inesquecível
Trabalho de mãos apaixonadas
De uma alma muito sensível!*

*Recordações de um passado
Do caminho que percorríamos
Felizes, de mãos dadas
A nossa história escrevíamos!*

*Aquela era a nossa árvore
Onde não nos cansávamos de ir
Do tamanho da nossa paixão
Fazia-me sempre sorrir!*

*Mas um dia ele partiu
Como por uma brisa levado
Não deu qualquer explicação
Percebi que tinha acabado...*

*Hoje, uns anos mais tarde
Vivendo com novo fulgor
Continuo o caminho sorrindo
Que o amor sossega a dor.*



Trabalho menos enriquecido:

Perdidos no mato

Foi uma vez uma mulher que estava perdida no meio do mato a Rita estava com o seu cão João. A Rita gosta muito da natureza ouve um dia que a Rita ganhou um prémio da pessoa mais cuidadosa com a natureza ela tinha vinte cinco animais dentro de casa.

Quando ela tinha 18 anos ela caiu de uma montanha que tinha 326 metros de altitude. Depois de desse mes ela teve um acidente quando estava a andar de autocarro. Ela quis ir para casa e não para o hospital.

Ela tem 35 anos mas ela ainda vive com os pais o cão dela é o melhor amigo dela ela é pobre e tambem não pode comer chocolates nem doces porque o pai dela é dentista e não gosta que ela coma coisas que fazem mal ou bebidas.

ANEXO 10

Tabela de Registo de Observação (Individual)

→ RECURSO	Sim	Não
• Apresentação clara		
• Desperta interesse inicial		
• Desperta interesse crescente		
• Desperta entusiasmo		
• Capacidade de envolvimento		
• Tempo de execução dentro do previsto		
• Suscita a criatividade		
• Originalidade		

→ ALUNO	Baixo	Médio	Superior
• Grau de interesse inicial			
• Grau de interesse crescente			
• Grau de entusiasmo			
• Grau de envolvimento			
• Tempo de execução			
• Expressão de criatividade			
• Originalidade da criação			

Tabela de Registo (Coletiva)

Registo: Observação de características do recurso

Ocorrências	Número	%
Fornece indicações claras		
Desperta motivação inicial		
Desperta interesse crescente		
Gera entusiasmo		
Suscita envolvimento		
Fomenta a criatividade		
Faz emergir produção original		
A realização respeita o tempo previsto		

Registo: Observação de reações dos alunos

Ocorrências	Número	%
Compreensão das indicações		
Revelação de interesse inicial		
Revelação de interesse crescente		
Manifestação de entusiasmo		
Demonstração de envolvimento		
Expressão de criatividade		
Criação de produto original		
Respeito pelo tempo previsto		

Sobredotação: propostas para práticas educativas, no domínio da Escrita, para alunos do 4º ano